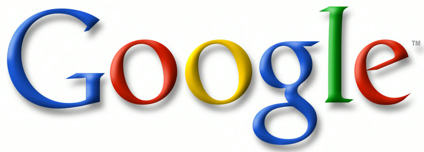
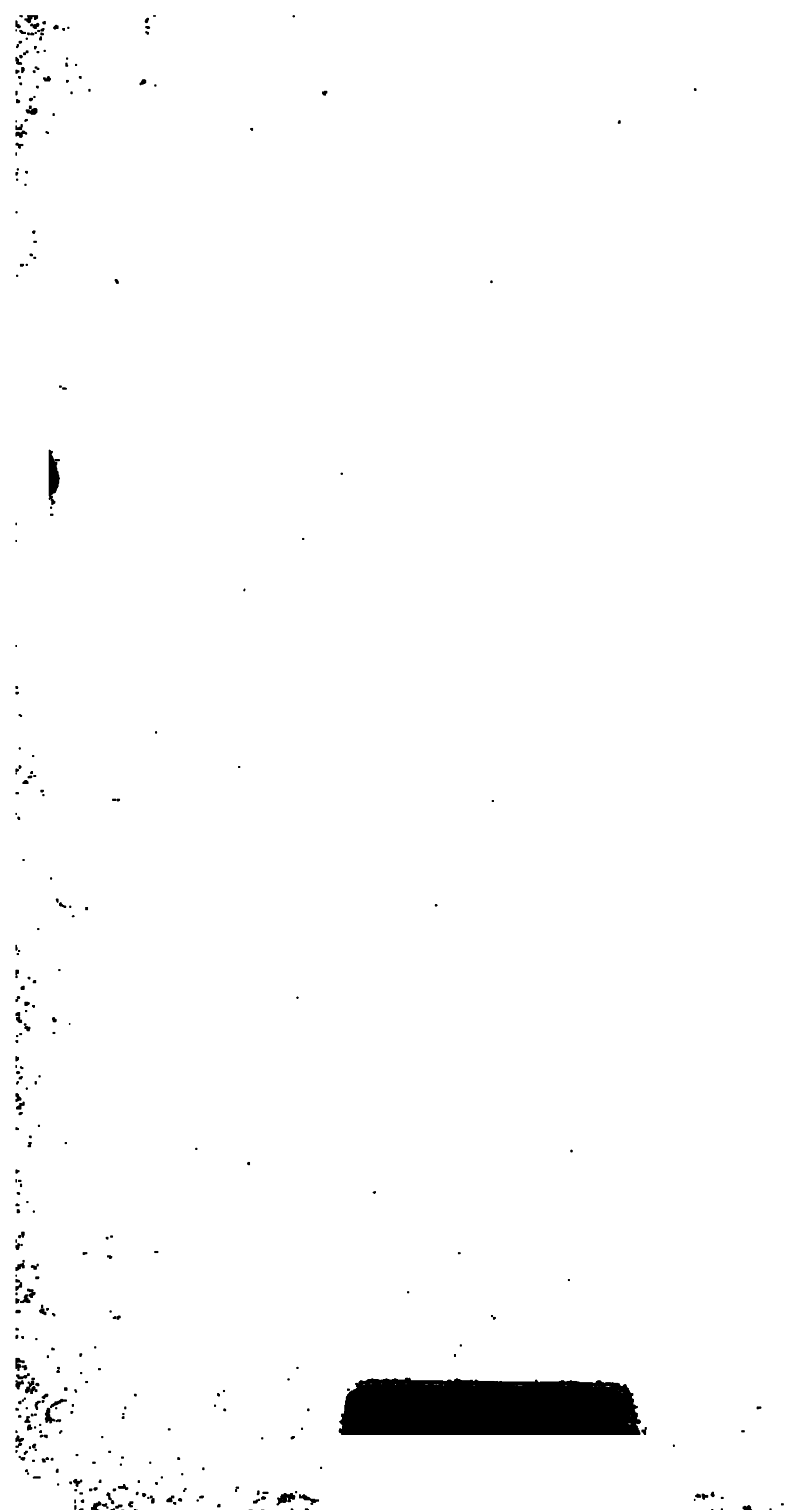








Bibliothek pädagogischer Klassiker.
Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
36. Band.

Adolf Diesterweg.

Darstellung seines Lebens und seiner Lehre
und
Auswahl aus seinen Schriften.

Von

Dr. E. von Sallwürk,
Geh. Hofrat.

Erster Band.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1899.

Preis 3 M 50 Pf., eleg. gebunden 4 M 50 Pf.

Adolf Diesterweg.

I.

Bibliothek Pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit,

herausgegeben

von

Friedrich Mann.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1899.

Adolf Diesterweg.

Darstellung seines Lebens und seiner Lehre

und

Auswahl aus seinen Schriften.

Von

Dr. E. von Sallwürk,

Geh. Hofrat.

Erster Band.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1899.

Vorwort.

Das Jahrhundert, in dessen erste Hälfte Diesterwegs praktische Wirksamkeit fällt, neigt sich seinem Ende zu. Die Wirkung des kraftbildenden Unterrichts, dessen unerreichtes Muster er in Mörs und in Berlin war, ist heute noch lebendig; damit ist aber die Summe dessen, was Diesterweg für die deutsche Pädagogik geleistet hat, nicht erschöpft. Verdient seine Wirksamkeit als Didaktiker, daß sein Andenken im deutschen Volke erhalten bleibe, so ist es die Aufgabe des Geschichtsschreibers der Pädagogik, auch sein ganzes erzieherisches System, das aus der Erinnerung der Gegenwart zu schwinden beginnt, wieder ins Leben zurückzurufen; denn auch seine Didaktik ist nur eine folgerechte Deduktion aus dem fest gefügten System seiner Pädagogik. Dieses Ziel stellt sich unsere Auswahl aus Diesterwegs Werken und ebenso die derselben vorausgeschickte Darstellung seines Lebens, in welcher der Erörterung des Zusammenhangs aller auf Erziehung, Unterricht und Schule gerichteten Gedanken Diesterwegs ein besonders breiter Raum zugewiesen worden ist.

Diese Ausgabe soll ein Studienwerk sein. Wir haben daher aus sämtlichen Veröffentlichungen Diesterwegs auf dem mäßigen Raum von drei Bänden zusammengestellt, was den Mann und sein Werk charakterisieren kann. Auch die zahlreichen Rezensionen, die er geschrieben hat, sind nicht unberücksichtigt geblieben. Wir haben aus ihnen, auch wenn das Buch, dem sie gewidmet sind, für unsere Zeit kein Interesse mehr hat, Erörterungen allgemeiner Art ausgehoben, sodaß unsere Ausgabe nicht nur ganze Aufsätze wiedergiebt. Aber der Leser erhält durchaus authentische Texte,

die mit aller Treue wiedergegeben sind. Die Orthographie ist geneuert; aber die Interpunktion ist beibehalten worden. Wo wir für Stellen, die aus größeren Aufsätzen herausgenommen sind, selbst Überschriften wählen mußten, ist dies genau bemerkt. Die zahlreichen Anspielungen auf Personen und Dinge, welche der Erinnerung unserer Zeit nicht gegenwärtig sind, haben die Beigabe von Anmerkungen unerläßlich gemacht; sie sind aber mit größter Sparsamkeit angebracht und möglichst knapp gefaßt.

Unsere Auswahl deckt sich nicht mit der schönen Arbeit von E. Langenberg. Den Verehrern Diesterwegs wird es aber nicht unangenehm sein, die eine durch die andere zu ergänzen. In unserer Sammlung werden sie besonders reichliche Beiträge zur Geschichte der Pädagogik unseres Jahrhunderts finden.

Diesem ersten Teile werden zwei kleinere Bände, deren Manuskript abgeschlossen vorliegt, in kürzester Zeit nachfolgen. Der letzte (zehnte) Abschnitt der Auswahl soll das Allgemeine aus dem Wegweiser nach der 2. und 4. Auflage des Buches bringen.

Im März 1899.

E. von Sallwürk.

Inhalt.

---

* E. F. bedeutet „Erste Folge der Rheinischen Blätter“ (1827—1829), N. F. heißt „Neue Folge der Rheinischen Blätter“ (1830—1857), Nst. F. heißt „Neueste Folge der Rheinischen Blätter“ (1858—1866). — Überschriften, die nicht von Diesterweg herrühren, sind in = = eingeschlossen.

Diesterwegs
Leben und Pädagogik.

Ein Schulmannsleben pflegt sich ruhig abzuspielen. Selbst wenn bedeutendere Ereignisse in dasselbe eingreifen, lassen sie in der Regel keine tiefere Spuren zurück in einer von den Unruhen der Gegenwart so wenig berührten Thätigkeit. Diesterwegs Schicksal war ein anderes. Er spricht mit Stolz davon, daß er ein Schulmeister geworden sei; aber er ist es nur geworden, weil eine glühende Vaterlandsliebe in ihm lebte. Darum ist seine ganze berufliche Wirksamkeit bewegt von den Impulsen seiner Zeit, und wer diese nicht parteilos zu würdigen weiß, kann seine Lebensgeschichte nicht darstellen, wie man Geschichtliches berichten soll, mit der Wahrheit und dem gerechten Urteil, das allein uns Befähigung und Befugnis giebt, über bedeutende Männer aus vergangenen Zeiten zu reden. Damit ist die Aufgabe, welche diese Lebensgeschichte Diesterwegs zu erfüllen hat, deutlich bezeichnet: kein gegenwärtiges Interesse darf uns bestimmen in der Auswahl dessen, was wir mitzuteilen, und noch weniger in dem Ton, in dem wir es mitzuteilen haben; aber jede Thatsache und jede Meinung, von der wir berichten, muß in das Licht der Vergangenheit gestellt und aus ihr beurteilt werden. Wem es nicht um objektive Geschichtsschreibung zu thun ist, der kann gerade diejenigen Persönlichkeiten nicht begreifen, deren Leben so innig mit den Geschicken ihrer Zeit verflochten ist wie das Diesterwegs. Die Billigkeit des Urteils aber, das wir Diesterweg gegenüber zu bethätigen uns vornehmen, verlangen wir gleichermaßen auch von unserem Leser. Dieses Buch soll keine Tendenzschrift sein, sondern ein Beitrag zu einer objektiven Darstellung einer der wichtigsten Perioden aus Deutschlands pädagogischer Geschichte.

1. Familie und Heimat.*

Karl Friedrich, der Vater von Adolf Diesterweg, war der älteste Sohn des aus Weilmünster an der Lahn nach Siegen gezogenen

* Quellen zu A. Diesterwegs Lebensgeschichte:
a) Aug. Gertners, Dirigenten der Höheren Töchterschule in Siegen, Aufzeichnungen über die Familie D., jetzt im Besitz des Herrn Moritz Diester-

Hieronymus Diesterweg, der an seinem neuen Wohnorte advocatus ordinarius war und als fürstlich oranien-nassauischer Rat und Amtmann 1790 zu Freudenberg starb. Karl Friedrich war ihm noch 1754 zu Siegen geboren worden. Auch er war später advocatus ordinarius in seiner Geburtsstadt und seit 1805 Justizamtmann. Er war ein guter Jurist, ein liebevoller Vater und menschenfreundlicher Mann, eine Zeit lang aber gemütsleidend. Seine Gattin war eine Tochter des Stadtschultheißen Johann Albert Dresler in Siegen und am 12. Mai 1759 geboren. Sie vermählte sich 1778 und starb 1798. Sie war eine Frau von zartem Gemüt und religiösem Sinn, welche beiden Eigenschaften sie in der Erziehung ihrer Kinder aufs schönste bethätigte. Von der letzten Stunde ihres erbaulichen Lebens erzählt der Gatte mit rührendem Schmerz in seinen Familienaufzeichnungen. Sie hatte zehn Kinder geboren, fünf Knaben und fünf Mädchen, von denen zwei vor ihr starben. Karl Friedrich Diesterweg starb 1812. Das siebte Kind, der vierte Sohn der Ehegatten war **Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg**.

Er wurde geboren am Morgen des 29. Oktober 1790 zu Siegen. An seinem Geburtshaus, in dem auch alle seine Geschwister das Licht der Welt erblickt haben, steht seit dem Juli 1867 eine Inschrift mit Diesterwegs Geburts- und Todestag. Da ihm die Mutter früh starb, schloß er sich mit inniger Liebe an den Vater an, der diesem jüngsten Sohne herzlich zugethan war; denn nach Adolf wurde ihm zwar noch ein Sohn geboren, der aber bald nach dem Tode der Mutter starb. Adolf war ein lebhaftes Kind und von sehr eindrucksfähigem Gemüt. Der Vater mußte aus dienstlichen Veranlassungen oft verreisen. Bei kürzeren Fahrten durfte ihn Adolf begleiten. Kam der Vater spät in der Nacht nach Hause, so erwartete ihn der Sohn, indem er nachts um zwölf Uhr aufstand, sich ans Fenster stellte und den Himmel betrachtete, weshalb ihn die Leute in Siegen einen Geisterseher nannten. Der Unterricht, den er in seiner Vaterstadt genoß, zog ihn wenig an;

---

weg in Frankfurt a. M., der dem Verfasser dieser Lebensdarstellung die Benutzung des Manuskriptes gestattet hat.

b) E. **Langenberg**, Zur Biographie Dr. F. A. W. Diesterwegs. 1846.

c) Derselbe, A. D. Sein Leben und seine Schriften. Unter Mitwirkung der Familie herausgegeben. 3 Teile. Frankfurt a. M. 1867.

d) Derselbe, Meine Erinnerungen an A. D. Frankfurt a. M. 1890.

e) Derselbe, D.s Tagebuch von 1818—1822. Ebendas., Elberfeld und Mörs. 1870.

f) Ludw. **Rudolph**, A. D., der Reformator des deutschen Volksschulwesens. Berlin 1890.

g) Karl **Richter**, A. D. Nach seinem Leben und Wirken. Wien 1890.

h) A. **Böhme**, A. D. Eine Dankesgabe zum 29. Oktober 1890. Berlin 1890.

Die wichtigste Fundgrube eröffnen aber Diesterwegs eigene Schriften.

um so lieber schweifte er mit seinen Altersgenossen in Wald und Feld umher, an dem Reiz der Gegend und an dem Leben der Tiere und Pflanzen sich erfreuend.* Auch das Treiben der Gewerke in der Stadt erregte sein Interesse. Auf diesen Gängen war sein Schulfreund Wilhelm Seelbach sein treuer Begleiter. Diesterwegs Vater hat diesem später die Mittel zum Studium verschafft, das er mit so gutem Erfolge betrieb, daß er nachmals Direktor des Gymnasiums in Elberfeld werden konnte.

Sein Pate war der Pastor Grimm in Siegen, der 1794 als Konsistorialrat und Professor der Theologie nach Herborn berufen wurde. Dorthin zog der junge Diesterweg 1808, um seine akademischen Studien zu beginnen. Eine Tochter seines Paten soll hier einen tiefen Eindruck auf den jungen Studenten gemacht haben, der ihr eine stille, aber aussichtslose Liebe weihte.

2. Vorbereitung zum Beruf.

Das übliche Triennium brachte Diesterweg auf den Universitäten zu Herborn und Tübingen zu. Er studierte Mathematik und Naturwissenschaften, fand aber, wenn man seinen Erinnerungen aus späterer Zeit glauben will, wenig Befriedigung in der Art, wie diese Studien damals betrieben wurden. 1811 begab er sich nach Düsseldorf, um das Examen als Ingenieur zu bestehen und dann um Beschäftigung bei der westfälischen Landesvermessung nachzusuchen. Auf dem Wege dahin besuchte er seinen Bruder Wilhelm, der damals Professor der Mathematik am Lyzeum in Mannheim war. Aus einem Programm der Anstalt von 1812 geht hervor, daß sie sich schon damals der Pestalozzischen Lehrmethode geöffnet hatte. „Die Schüler der vier untern Abteilungen wurden wöchentlich drei bis vier Stunden im Kopf- und Tafelrechnen, zum Teil nach Pestalozzi, aber noch mehr in freierer Art geübt," worauf in der vierten und fünften Abteilung ein mehr wissenschaftlicher Unterricht eintrat, dem in der sechsten Algebra und angewandte Mathematik folgte. Da W. Diesterweg Lehrer der Mathematik war und daneben nur noch einige Stunden Geographie und Physik und, weil er auch Theologie studiert hatte, auch Religionslehre gab, so darf man wohl annehmen, daß der Pädagog Diesterweg die erste Bekanntschaft mit Pestalozzi durch seinen Bruder erhielt.

Die lange Wanderung nach Düsseldorf war aber nutzlos; denn die Prüfungskommission, vor der sich Diesterweg stellen wollte, war unterdessen der kriegerischen Zeitläufte wegen aufgehoben worden. Eine

* Darüber spricht sich D. selbst aus in einer Besprechung, die wir unter der Überschrift „Diesterwegs Liebe zu den Tieren" unserer Auswahl (IX, 4) einverleibt haben.

Erinnerung von großem Werte war es nur für den enttäuschten Jüngling, daß er in Elberfeld Johann Friedrich Wilberg kennen gelernt hatte, an den er von seinem Bruder gewiesen worden war. Der Eindruck, den der bedeutende Lehrer und charaktervolle Mann auf Diesterweg machte, war fast überwältigend; der junge Mathematiker hatte aber noch keine Anknüpfungspunkte für den Mann, dem er als dem „Meister am Rhein" später so nahe getreten ist.* Diesterweg ging wieder nach Mannheim zurück und versuchte sich im Privatunterrichte, den er auch nach Pestalozzischer Weise betreiben wollte. Aber es gelang ihm nicht, und so kehrte er zu der „freieren Weise" zurück, der sein Bruder auch noch am Lyzeum folgte. Bald darauf erhielt er Beschäftigung an der Sekundarschule in Worms; damit war er, wie er sich ausdrückt, contre coeur Lehrer geworden. Hier machte er die Bekanntschaft seiner späteren Ehegattin Sabine Enslin. Sie war die Tochter eines Musiklehrers in Wetzlar und in Worms zu Besuch bei einem Oheim, dem Kantor Erk. Die schwere Erkrankung ihres Vaters zwang sie zur Heimkehr, und der plötzliche Abschied des ihm sehr teuer gewordenen Mädchens gab ihm den Mut, in einem Briefe, den er ihr einhändigte, sie um ihre Hand zu bitten. Sie willigte ein, und bald suchte sie der Bräutigam auch in ihrer Heimat auf.

1812 erhielt Wilhelm Diesterweg den Antrag einer Lehrstelle an der 1804 gegründeten und durch Gruner in Pestalozzischem Geiste eingerichteten Musterschule in Frankfurt a. M.** Er nahm selbst die Stelle nicht an, empfahl aber seinen Bruder Adolf, der dann auch auf Neujahrstag 1813 an dieselbe berufen wurde. So wurde es ihm möglich, einen eigenen Herd zu gründen. Am 14. April 1814 führte er Sabine Enslin heim. Sie war eine gemütvolle Frau, deren sanftes Wesen neben der derben Geradheit des Gatten immer die rechte Stimmung im Hause zu erhalten wußte, dabei von nicht unbedeutender musikalischer Begabung. Obgleich eine tüchtige Hausfrau, fand sie doch, wie die Vertrauten sich erzählten, die Dinge auf dem Markte immer zu billig.

Die neue Stellung brachte Diesterweg ganz in Pestalozzische Umgebung. Gottlieb Anton Gruner aus Koburg war in Burgdorf bei Pestalozzi gewesen und hat durch seine „Briefe aus Burgdorf" (1804) sich als verständnisvollen, aber besonnenen Jünger der neuen

* S. in unserer Auswahl (IX, 2) den Aufsatz „Diesterwegs pädagogische Freunde".

** G. A. Gruner, geb. 1778 zu Koburg, hatte nach seinem Besuche bei Pestalozzi in Heilbronn eine Privatanstalt errichtet und wurde von hier nach Frankfurt berufen. Seine Stelle an der Musterschule hat er im März 1805 angetreten und 1810 wieder verlassen, weil er sich in dem „immer mehr luxuriös werdenden Frankfurt" immer unwohler fühlte.

Lehrmethode bekundet. An die Frankfurter Anstalt, deren erster Leiter er gewesen war, hatte er zunächst neue Lehrer berufen, welche Pestalozzis Lehrart genau kannten, und so hatte Diesterweg die günstigste Gelegenheit, sich derselben ebenfalls zu bemächtigen. Freilich kam ein noch nachhaltigerer Einfluß gleicher Art ihm von anderer Seite zu, durch De Laspée, der von Wiesbaden aus, wo er eine Privatschule mit vielem Glücke leitete, manchmal den Pestalozzianern in Frankfurt seinen Besuch machte. Der Grund, warum dieser kräftiger auf Diesterweg einwirkte als die Amtsgenossen in Frankfurt, ist wohl in der Persönlichkeit des merkwürdigen Mannes zu suchen, daneben aber in dem Umstand, daß De Laspée besonders die Rechenmethode der Pestalozzischen Schule ausbildete, die für den mathematischen Fachmann ein besonderes Interesse bieten mußte.* Als dieser in Frankfurt eintrat, war Dr. Wilh. Heinrich Seel Direktor der Musterschule, ein trotz seiner Kenntnisse unbedeutender Mensch. Diesem gegenüber zeigte Diesterweg zuerst seine streitbare Wahrheitsliebe. Seel hatte sich in einer Schrift über das Herannahen eines Kometen dahin ausgesprochen, daß derselbe, wenn er etwa senkrecht über einem Erdpole dahinflöge, die Erde durch seine Anziehungskraft fassen und sie „im Vorbeifliegen um neunzig Grad drehen" könne, sodaß der „Untergang der Welt" zu befürchten stände. Die theologische Engherzigkeit und die wissenschaftliche Leichtfertigkeit, die sich in dieser Schrift aussprach, ließ Diesterweg keine Ruhe. Er faßte das Problem selbst an und beleuchtete es mit tüchtiger wissenschaftlicher Methode und guter Belesenheit. Dabei war es nicht seine Absicht, einen Weltuntergang zu behaupten oder zu leugnen, obgleich es ihm ausgemacht schien, daß die Erde nicht ewig bestehen und daß der Mensch zuerst auf ihr verschwinden werde; er wollte nur die Unwissenschaftlichkeit der Seelschen Beweisführung darthun. Er legte das Ergebnis seiner Erwägungen nieder in der Schrift:

Vom Weltuntergange, nebst einer freimütigen Widerlegung der Theorie des Dr. W. H. Seel vom Weltuntergange, und anderen in die Geschichte der Erde einschlagenden Bemerkungen.

Das kleine, sechsundsechzig Seiten umfassende Heft erschien 1817 zu Frankfurt bei J. G. Hanzsche. Es ist wahrscheinlich, daß er das Manuskript der philosophischen Fakultät der Universität Tübingen behufs Erlangung der Doktorwürde vorgelegt hat. Wenigstens findet sich in den Universitätsakten zu Tübingen der Eintrag, daß am 20. Februar 1817 dem Lehrer der Mathematik und Physik in Frank-

* Weiteres über De Laspée s. in der Anmerkung * zu dem unter IX, 2 unserer Auswahl mitgeteilten Aufsatz.

furt am Main das Doktordiplom erteilt worden sei. In der Druckschrift selbst sowie in den Universitätsakten ist keine Bemerkung darüber enthalten, daß die erstere zu diesem Zwecke verfaßt worden sei. Der Druck der Abhandlung ist offenbar in Tübingen gar nicht verlangt worden. Diesterweg veröffentlichte seine Abhandlung vielmehr, um der „Frankfurter Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und ihrer Hilfswissenschaften," an deren Gründung er selbst beteiligt gewesen war, eine Huldigung zu bereiten. Diesterwegs Schrift schließt mit den Worten: „Sowie es vermessen ist, alles begreifen zu wollen und von dem Zauber des Wundervollen zu entkleiden, so vermag unser Auge nur wenige Strahlen des Glanzes aufzufassen, womit der Tempel der Allmacht erfüllt ist."

Diese Veröffentlichung brachte zwischen dem theologischen Direktor und dem Lehrer der Mathematik und Physik an seiner Schule eine Spannung hervor, die beiden eine Lösung ihres Verhältnisses wünschenswert machen mußte. Es ist möglich, daß Diesterweg selbst sich nach einer anderen Stelle umsah. Im Sommer 1817 wurde ihm eine solche am Gymnasium in Hamm angetragen, die er aber ablehnte.* Einige Monate darauf bot ihm die reformierte Gemeinde in Elberfeld die Stelle des zweiten Rektors an ihrer Lateinschule an, die Diesterwegs Jugendfreund Seelbach leitete. Nun suchte er von der Staatsbehörde in Frankfurt zu erfahren, welchen Wert man auf seine Wirksamkeit an der Musterschule lege, indem er an den Stadtschultheißen schrieb, er würde auch die Elberfelder Stelle, obgleich sie ihm neben freier Wohnung und Garten ein Gehalt von tausend bis elfhundert bergischen Thalern böte, ausschlagen, wenn die Gemeinde in seinem Bestreben, sich für seinen Beruf weiter auszubilden, ihm entgegenkommen wollte. „Vollkommene Ausbildung", schrieb er an die Behörde unter dem 27. November 1817, „ist das unverrückte Ziel meines Strebens, und, obgleich alle sich mir dazu darbietende Gelegenheiten benutzend, indem ich zur Erreichung dieses Zweckes vor zwei Jahren Vorlesungen über Experminentalphysik übernahm und jetzt im Begriff bin, Vorlesungen über Astronomie zu beginnen, hauptsächlich um meiner Selbstbildung, freilich mit auch um des Erwerbs willen, so würde ich doch, durch den Mangel einer längeren Ferienzeit und andere Hemmungen gefesselt erhalten, nicht in den Stand gesetzt, einige bedeutende Lücken in dem Kreise meiner Wissenschaft ordentlich auszumerzen, woran mir überaus viel gelegen sein muß. Deshalb wünsche ich sehr dringend, mit nächstem Frühjahr mich in den Stand gesetzt zu sehen, eine pädagogisch-litterarische Reise von sechs bis zehn Monaten antreten

* Nach Diesterwegs Angabe in Rhein. Bl. Neueste F. XVIII, S. 99 wäre dieser Antrag erst 1820 an ihn gekommen.

zu können, welches ich von meiner Seite möglich zu machen suchen würde, wenn eine Hochpreisliche Ökonomische Deputation der Musterschule mir diese Reise möglichst erleichtern und für den während meiner Abwesenheit anzuordnenden vikarierenden Unterricht Sorge tragen wollte.“ Der Direktor Seel wurde nun beauftragt, sich gutachtlich über Diesterwegs Gesuch zu äußern, und er hat dies in einer den Charakter des Mannes ehrenden Weise gethan. Er sei, führt er aus, von Diesterweg allerdings empfindlich gekränkt worden, aber er würde dennoch sich gerne dafür verwenden, daß man seine Pläne unterstütze, wenn das nur der Schule förderlich sein könnte; dies sei aber nicht anzunehmen. „Die ganze Tendenz seines Studiums und seiner Wünsche geht auf eine Stelle an einer höheren Lehranstalt, einer Universität oder wenigstens einem Lyzeum hin. Nach Hrn. Diesterwegs eigenen Äußerungen und Urteilen ist ihm elementare Bildung und elementarischer Unterricht etwas Geringschätziges und Niederes, und nur wissenschaftliche Bildung hat bei ihm allein Wert. Die Musterschule will aber ihre Schüler nicht in den Besitz höherer Wissenschaften setzen, sondern sie will durch den Unterricht in diesen Wissenschaften nur allgemeine Bildung bezwecken.“ Endlich glaubt der Berichterstatter, da nicht nur er, sondern auch ein anderer Lehrer der Anstalt durch Diesterweg beleidigt worden sei, man thue am besten, der Schule um Diesterwegs willen kein Opfer aufzuerlegen, es ihm aber möglich zu machen, in seinem Heimatlande Preußen eine für ihn geeignetere Stellung zu erlangen. „Ich verspreche mir“, sagt er zum Schlusse, „von seinem Abgange von der Schule das Beginnen einer neuen, schönen und bessern Zeit, die Zeit eines liebevollen, einträchtigen, echt kollegialischen Zusammenwirkens.“ So nahm denn Diesterweg die Stelle in Elberfeld an, wo er im April 1818 eintraf. Im Pädagogischen Jahrbuch von 1858 S. 2 spricht er sich selbst über seinen Abgang von Frankfurt so aus: „1818 wurde ich durch Verhältnisse, die ich zu den unglücklichen rechnen muß, an die Lateinische Schule in Elberfeld verschlagen. Aber dieser Übergang baute mir 1820 die Brücke zum Übertritt in die Volksschule.“ Direktor Seel mag sich über Diesterwegs Verhältnis zur elementaren Pädagogik getäuscht haben; gewiß ist immerhin, daß er in seiner Frankfurter Zeit mehr wissenschaftlicher Fachmann als Erzieher war. Außerdem scheint es, daß er in späteren Jahren sein Vorgehen gegen Direktor Seel bereut habe: was er von Seel und dem anderen Lehrer der Anstalt hören mußte, drückte dem lebhaft empfindenden und rasch handelnden Mann die Feder in die Hand, und auf solche Weise ist wohl die Hälfte dessen entstanden, was Diesterweg späterhin drucken ließ.

Aus der Frankfurter Zeit ist noch der flüchtigen Begegnung zu gedenken, welche Diesterweg mit Friedrich Ludwig Jahn bekannt

machte. Für die Turnsache hatte er selbst ein reges Interesse, sodaß er mit anderen einen Turnplatz in Frankfurt anlegte. Überhaupt sind diese Jahre voll der mannigfachsten Anregungen und Anstrengungen für Diesterweg gewesen. Obgleich er an der Musterschule wöchentlich dreißig Unterrichtsstunden zu geben hatte und sein mäßiges Einkommen durch reichlichen Privatunterricht erhöhen mußte, gab er noch Lektionen an der Sonntagsschule, welche von der schon erwähnten Gesellschaft zur Beförderung der nützlichen Künste eingerichtet worden war. Daneben ruhten seine Bemühungen nicht, sich wissenschaftlich fortzubilden, und endlich war auch die methodische Seite seiner Thätigkeit ihm nicht so gleichgültig, wie es der Bericht Seels hinstellt. Als im Jahre 1816 die nassauische Regierung den württembergischen Pfarrer und Seminardirektor Bernhard Gottlieb Denzel* berief, um einen methodologischen Kurs für die Volksschullehrer abzuhalten, dem im Jahre 1817 die Einrichtung des Seminars in Idstein durch denselben folgte, wohin dann als erster Direktor Gruner kam, bemühte sich Diesterweg, an jenem Kurse teilnehmen zu können; aber er konnte den hiefür erforderlichen Urlaub nicht erhalten. Mit um so größerem Interesse las er Denzels 1817 erschienenes Buch: „Die Volksschule, ein methodologischer Kurs".

Die Verhältnisse in Elberfeld waren eigentümlicher Art. Die Lateinschule, welche Seelbach leitete, stand nicht in gutem Einvernehmen mit der Privatschule Wilbergs, welche zudem durch die bedeutende Persönlichkeit ihres Leiters zu hohem Ansehen gelangt war. Diesterweg besuchte infolgedessen den von ihm hochverehrten Mann nicht. Dabei fand er sich in dem unruhigen Treiben der gewerbreichen Stadt nicht behaglich. Endlich aber überwand er seine Bedenken und machte seinen Besuch im Hause Wilberg, in dem er fortan nicht nur freundlichste Ansprache beim Herrn des Hauses und der Hausfrau, sondern auch die ermutigendste Anregung und Belehrung und zum erstenmale in seinem Leben das Beispiel eines geistweckenden Unterrichts und einer charaktervollen Erziehung fand. Die Jahre in Elberfeld sind für Diesterweg bedeutsamer geworden als die doch nur äußerliche Berührung mit den Pestalozzischülern in Frankfurt. „Wilberg übte die Basedowsche Anschauungsmethode, die Rochowsche Lehrweise — aber in welcher Weise, in welchem Grade, mit welcher Macht, das kann ich nicht deutlich machen, das mußte man sehen, hören, empfinden. Das war Grundbildung, elementarische Entwickelung, Entfesselung der menschlichen Anlagen. Nie im Leben habe ich wieder solche sprachgewandte, aufstrebende, augenfunkelnde Schüler gesehen! Nie aber auch solch Feuer in dem Auge des Lehrers, eine solche Kraft der Rede, eine

* S. VIII, 7 unserer Auswahl.

solche Freude beim Gelingen des Werkes, einen solchen männlichen Zorn, wo Faulheit und Ungehorsam sich zeigten ... Er war ein geborener Lehrer und Erzieher; er war unter seinen Hunderten ein Feldherr und ein König. Wie er äußerlich hervorragte und seine ausgemünzte, charakteristische Gesichtsbildung unwillkürlich die Blicke ihm zulenkte, so regierte er, wo er erschien. Er war ein geborener Herrscher."* Und doch war Wilberg, der „Meister am Rhein", wie ihn Diesterweg in seinem 1847 mit Heuser und Fuchs gemeinsam veröffentlichten Erinnerungen nannte, von Hause aus ein Schneidergeselle, wie De Laspée Maurer war. Als sie beide ihren Beruf erkannt hatten, widmeten sie demselben alle ihre Kraft und lebten nur in ihm. Wilberg war unermüdlich thätig, und wenn das große Tagewerk vollbracht war, ruhte er noch nicht. Jeden Sonnabend nachmittag hielt er Lehrerversammlungen, in denen er für angehende und schon im Amte stehende Lehrer Vorträge hielt. Diesterweg nahm regelmäßig teil an ihnen. „Hier konnte man es lernen, wie ein Meister unter Gesellen und Lehrlingen wirken kann und soll. Gar viele der vornehmen Herren des Katheders haben davon keine Ahnung. Sie nennen solches unmittelbare, frische Wirken banausische Schulmeisterkünste. Wie hingen die Versammelten an des Mannes Rede, wie achteten sie ihn."** So wurde Diesterweg, nachdem er seinen Beruf erkannt hatte „Schulmeister" wie Pestalozzi, der zu dieser Wirksamkeit auch auf Umwegen gelangt war, wie Wilberg und De Laspée, die zuerst Handwerker gewesen waren. Als im Jahr 1820 die Absicht der Regierung bekannt wurde, in den Rheinlanden zwei Lehrerseminare zu errichten, stellte sich Diesterweg dem Konsistorium in Köln, in dessen Händen diese Angelegenheit ruhte, znr Verfügung und wurde unter dem 30. April zum Seminardirektor in Mörs ernannt. Im Juni dieses Jahres trat er das neue Amt an; er hatte nun seinen Lebensberuf gefunden, den er später mit den Worten bezeichnete: „Ich wollte pestalozzisch wirken."

3. Diesterweg in Mörs.

Nach den Befreiungskriegen sahen die bedeutenden Männer, die damals die Ratgeber der preußischen Krone waren, die Notwendigkeit ein, was das Land an äußeren Mitteln verloren hatte, durch Anregung der inneren Kräfte zu ersetzen. Diesem Gedanken verdankt Preußen den Aufschwung seines Volksschulwesens und insbesondere seiner Lehrerbildungsanstalten im zweiten und dritten Jahrzehnt des Jahrhunderts. Lehrerseminare wurden 1811 errichtet in Stettin und

* Rhein. Bl. N. F. XVIII (1838) S. 95. S. die Bemerkung über ihn in IX, 2 unserer Auswahl.
** Ebendas. S 93.

Karalene, 1812 in Breslau, 1816 in Graudenz, Köslin und Bunzlau, 1817 in Neuzelle, 1820 in Bromberg, Erfurt und Mörs, 1821 in Gardelegen, 1823 in Magdeburg, 1825 in Büren, 1826 in Eisleben. In den Rheinlanden bestanden 1825 das 1819 gegründete Seminar Neuwied mit vier Lehrern, Mörs mit drei, Brühl mit fünf, das seit 1810 bestehende Seminar in Trier mit zwei Lehrern. Aber im Anfang hat Diesterweg die Anstalt, die auch erst im Frühjahr 1821 ein eigenes Haus erhielt, ganz allein besorgt. Nur von seinem Freunde Karl Hoffmeister, der durch seine Schillerbiographie sich einen Namen gemacht hat, und von dem Konrektor Engels wurde ihm manchmal eine vorübergehende Unterstützung zu teil. Sein nächster Vorgesetzter war der Konsistorialrat Grashoff in Köln; als Prüfungskommissär kam später der Superintendent Roß von Budberg. Aber Diesterweg hatte in allem freie Hand. Die neuen Anstalten sollten selbst versuchen, was bei den bestehenden Verhältnissen geleistet werden könne, und erst aus ihren Erfahrungen sollten dann Richtpunkte für eine allgemeine Regelung des Lehrerbildungswesens gewonnen werden. Diesem zweckmäßigen Grundsatze hat Preußen den fruchtbaren Wetteifer zu danken, der sich in den Seminaren entwickelte, manchmal wohl die vernünftigen Schranken übersteigend, aber auch bei Lehrern und Zöglingen Kräfte erweckend, die das in langen Jahren Versäumte in überraschender Schnelligkeit hereinbrachten. Diesterwegs Einrichtungen galten bald als besonders zweckentsprechend, und sie haben später besonders vorbildlich auch bei den Behörden gewirkt. Der bekannte Staatsrat Beckedorff im Ministerium bemerkt 1825 über Mörs: „Direktor ist Herr Diesterweg. Die Anstalt hat ihr eigenes Gebäude und ihre eigene Übungsschule. Direktor, Lehrer und Seminaristen wohnen im Hause und die letzteren werden auch darin beköstigt. Auch hier haben die Stipendiaten zu 80 Reichsthalern dieselbe Verpflichtung zum Unterrichten wie in Neuwied," d. i. sie hatten den jüngeren Seminaristen Unterricht zu erteilen. Da nun nach und nach sämtliche Schulstellen mit ausgebildeten Seminaristen besetzt werden konnten, sagt Beckedorff ferner: „freudenreiche Aussicht für die Zukunft des Vaterlandes, wenn einst sich erwarten läßt, daß aus jeder Schule im ganzen Lande eine verständige, geschickte, thätige, kräftige, aber zugleich getreue, gehorsame, zufriedene, fromme und gottesfürchtige Jugend hervorgehen müsse." *

Am 3. Juli eröffnete Diesterweg „sein Seminar". War er in Elberfeld ein geplagter Mann gewesen, so war seine Last in Mörs nicht geringer; aber er trat mit begeistertem Eifer das neue Amt

* Schneider und Petersilie, Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staat. 1891. I. Teil. S. 62 f.

an. „Der Lehrer ist für die Schule", sagte er in seiner Eröffnungsansprache, „was die Sonne dem Universum." Das sollte durch die Wirksamkeit, die sein eigentümliches Schicksal ihm bereitet hatte, bethätigt werden. Bemerkenswert ist, daß er bei der nämlichen Veranlassung die Seminaristen auf Rochow und Basedow hinwies, deren Namen ihnen in Hinkunft immer heilig sein sollten. In zweiter Linie nannte er erst Pestalozzi, der die Lehrer „für die große Sache der Menschheit begeistern müsse". In der That stand er Pestalozzi noch nicht so nahe in dieser Zeit wie später. Die Vertreter der katechetischen Pädagogik, wenn wir die von Dinter und den altpreußischen Seminardirektoren vertretene, aus der Theologie herübergekommene Richtung so nennen dürfen,* hatte im Beginne seiner Mörser Zeit einen größeren Einfluß auf ihn als die Pestalozzische Schule, deren warme Humanität er verehren, deren eigentliche Grundanschauungen er aber noch nicht ganz genau kennen gelernt hatte.

Drei Jahre mußte er sein Seminar allein besorgen. 1823 wurde ihm endlich eine Hilfe beigegeben in dem Oberschlesier Karl Ernst, einem sinnigen, aber der noch etwas rauhen Seminararbeit nicht gewachsenen Manne.** An seine Stelle trat Johann Heinrich Vorreiter, 1799 bei Langensalza geboren, der orthodox in seiner religiösen Überzeugung war, aber liberal im Verkehr. Die konfessionellen Gegensätze traten in jener Zeit der inneren Sammlung und Kräftigung des Vaterlandes noch kaum an die Oberfläche. Vorreiter wurde im Seminar allgemein geliebt; aber er unterrichtete nicht mit der durchdringenden Lebhaftigkeit des Seminardirektors. Er war gesund nach Mörs gekommen; aber er erkrankte nach kurzer Zeit und starb, aufrichtig betrauert, 1828. Diesterweg hat ihm in den Rheinischen Blättern dieses Jahres einen bewegten Nachruf gewidmet. Nun trat ein ehemaliger Schüler der Anstalt an Vorreiters Stelle, Friedrich Schürmann. Als dritter Lehrer wirkte seit 1826 der in der musikalischen Schullitteratur vortrefflich bewährte Ludwig Christian Erk aus Wetzlar, der mit Diesterweg verwandt war.

Diesterwegs Geist belebte die ganze Anstalt. Die Ökonomie und die Einrichtung des Internats lagen ohnedies auf seinen Schultern, und so war das Tagewerk des regsamen Mannes sehr bedeutend. Er wollte seine Seminaristen nicht zu trüben Stubenhockern machen; sie sollten sich regen und Anregung empfangen nicht bloß im Unterricht. So ordnete er Spiele an, an denen er sich selbst beteiligte; „O, ich weiß sehr wohl, was man dabei riskiert und habe es oft

* Diesterweg charakterisiert sie einmal als die „norddeutsche". S. den in unserer Auswahl unter VIII, 1 mitgeteilten Aufsatz über GutsMuths.

** Unter V, 1 haben wir die Rede wiedergegeben, in der Ernst am 29. Juli 1825 verabschiedet wurde.

schmerzlich empfunden," berichtete er später. Seine Disziplin war konsequent, für die Strebsamen und Offenen aber nie drückend. Wo er jedoch sah, daß man sich versteckte und seine Schulordnung heimlich umging, konnte er sehr scharf dazwischenfahren, und nur die unzweideutigsten Beweise der Reue und Besserung versöhnten den erzürnten Hausvater. Auf der anderen Seite sorgte er für seine Zöglinge weit über das Maß der dienstlichen Verpflichtung hinaus und trat zu ihnen in das Verhältnis eines erfahrenen Beraters und teilnehmenden Fürsorgers. Unart und absichtliche Störung der Ordnung ahndete er rasch und wahrscheinlich immer so unmittelbar und kräftig, wie er es aus seiner Berliner Zeit bekannt hat.* In seiner gegen Thiersch gerichteten Schrift sagt er: „Ich strebte nach der Bildung der Zöglinge von innen heraus, suchte ihnen eine aufrechte, senkrechte Stellung zu geben." Mit diesem Bestreben stieß er aber auch außerhalb des Seminars manchmal an, ohne es immer rechtzeitig zu bemerken. Schon in Mörs fing das „Züngeln und Zischeln" gegen ihn an. Einmal katechesierte man im Seminar über das Sprichwort: Mit Speck fängt man Mäuse. Ein Hauslehrer, der an diesen Übungen teilnahm, verbreitete, das sei die Art, wie man im Seminar den Religionsunterricht behandle, und nun fand die öffentliche Meinung bald heraus, daß dem Seminardirektor am Christentum wenig gelegen sei. Man sah überhaupt die Seminare nicht gern. Die Lehrer wurden durch dieselben in der Heranbildung von Präparanden beschränkt, und die Geistlichen, welchen bisher die Prüfung der Schulamtsbewerber anvertraut gewesen war, wollten diese Befugnis ungern an das Seminar abtreten, das nicht einmal von einem Theologen geleitet war. Wenn Diesterweg nach der Ansicht vieler schon deswegen nicht an seiner Stelle stehen sollte, weil er die übliche Laufbahn der öffentlichen Pädagogen jener Zeit nicht durchgemacht hatte, so wich er doch von der Übung der von Theologen geleiteten Lehrerbildungsanstalten nicht ab. Jeden Sonnabend hielt er z. B. eine Abendunterhaltung ab, welche die Seminaristen mit Recht Abendandacht nannten; denn sie begann mit Gesang und schloß mit Gebet. So hatten auch seine Ansprachen an die Seminaristen immer religiöse Form oder Einkleidung, und zwar nicht deswegen, weil das hergebracht war, sondern weil Diesterweg eine aufrichtige religiöse Empfindung hatte und wichtige Dinge gern dem Segen Gottes anheimgab.** So

* S. in unserer Auswahl IX, 1 (Aus dem Seminar): „Unordnung dulde ich nicht, nicht bei meinen Kollegen und folglich gewiß auch nicht bei meinen Schülern. Ich kann es nicht. Und das hat mich manchmal genötigt, wie sie sagen, streng zu sein."

** Es ist keine heuchlerische Phrase, wenn Diesterweg in einem Aufsatze des ersten Jahrganges seiner Rheinischen Blätter sagt: „Es giebt keinen mächtigeren Talisman gegen das Böse als die Gewohnheit, mit Gott umzugehn."

sehr Diesterweg gegen die „Mystiker" geeifert hat, es wohnte in ihm selbst ein fester Glaube an ein wunderbares Schicksalswalten in den geringsten menschlichen Angelegenheiten. In seiner Jugend hatte er, wie die Familienaufzeichnungen berichten, bisweilen „Visionen", welchen durch das nachherige Eintreffen der voraus bedeuteten Ereignisse sich ihm fest einprägten. Auch in späteren Jahren blieb ihm von dieser an den lebhaften Naturen oft beobachteten Eigentümlichkeit ein gewisser scherzender Fatalismus. So pflegte er, da er die Gewohnheit hatte, seinen Namen einfach mit A. D. zu zeichnen, über seine Außerdienstsetzung zu scherzen: er war ja schon lange, ohne daß er es wußte, A. D. (außer Dienst). Auch daß der Wagen, mit dem er in Berlin einfuhr, gerade zusammenbrach, als er die Stätte seiner zukünftigen Wirksamkeit erreicht hatte, gab ihm Anlaß zu einem fatalistischen Scherzwort. Nur haben derartige Gedanken nie seine gerade und offene Anschauung getrübt und nie seinen Glauben an eine vernünftige und allweise Weltordnung verwirrt, die zu erkennen und zu deuten ein für alle Male über menschliche Einsicht und Befugnis geht.

Einen anderen gefährlicheren Feind seiner Thätigkeit erkannte er mit instinktiver Angst in einer „gewissen Partei", welche die Unthätigkeit der Regierung in den Bildungsangelegenheiten wünschte, „damit sie selbst in ihrer Thätigkeit möglichst beschränkt werde." Diese Partei verlangte in den Niederlanden, „die das Glück haben, von einem trefflichen Könige regiert zu werden", Freiheit des Unterrichts. Welche Freiheit? „Unbedingte Lehrfreiheit oder Befreiung der Lehre von beengenden Amtsfesseln?" Beides, und sie verlangte es „mit einer die Grenzen der Bescheidenheit weit überschreitenden, strafbaren Anmaßung und Frechheit ... Wie schön und herrlich klingt das!" Aber Diesterweg fürchtete, „hinter den liberal klingenden Worten einen anderen Geist, unter dem Laub eine Schlange, unter dem Schafpelz einen Wolf zu finden." Konnte er in dem Rückblicke, den er zehn Jahre nach dem Antritt seines Dienstes in Mörs auf die Leistungen und die Entwickelung der rheinischen Lehrerseminare warf* und dem wir die eben angezogenen Stellen entnommen haben, sich der Zuversicht hingeben, daß die Abneigung der Lehrer und der bisher mit der Ausbildung der Lehrer betrauten Theologen gegen die Seminare nunmehr überwunden sei, jene schleichende Gefahr blieb, und sie wuchs jetzt in Preußen selbst auf dem nämlichen Grunde, dem die hoffnungsvolle Saat der neuen Volksbildung entsprossen war. Selbst von denjenigen, die im Entscheidungskampfe gegen den korsischen Eroberer dem Vaterlande Gut und Blut geweiht hatten, waren viele

* Rhein. Bl. N. F. II. S. 64 f.

der Meinung, daß es die Aufgabe der wieder zur Ruhe gekommenen Staaten sei, die durch die Kriegszeiten aufgeregten Gemüter des Volkes, wenn es nicht anders möglich sei, selbst mit gewaltsamen Maßregeln zur friedlichen Thätigkeit im engen bürgerlichen Kreise zurückzudrängen, und daß es sich jetzt überhaupt nicht darum handle, in möglichst kurzer Frist überall Neues zu schaffen, wofür Kraft und Wille da gewesen wäre, sondern die Zustände wieder herzustellen, in denen vor Jahrhunderten Deutschland glücklich und groß gewesen war. Das war die Zeit, wo nach der nicht gründlichen Ansicht der nämlichen noch keine Zwietracht der religiösen Bekenntnisse bestand und keine Unzufriedenheit der Stände oder Volksklassen. Einem solchen Ideal hatte die romantische Dichtung in Deutschland die Gemüter schon zugänglich gemacht; aber das Nächste, was zur Erreichung desselben geschehen konnte, war eben nur ein Verzicht auf das Gut der Freiheit des Gewissens und der Wissenschaft, um das in Deutschland so lange und so schwer gekämpft worden war, bevor die fränkische Eroberung zum Kampfe um den häuslichen Herd und den Bestand der Nation gezwungen hatte. War man vom fremden Joche frei, so drohte jetzt die innere Knechtschaft.

Diesterweg ahnte die Gefahr; aber er übersah die Lage nicht klar genug. Sein Amt beschäftigte ihn vollauf, und er wollte sich, ein allzeit regsamer Arbeiter, dem die Arbeit auch immer neue Kräfte gab, nicht gestehen, daß sein Wirken, das so segensreich begonnen hatte, nicht die Bürgschaft für eine freie geistige Entwickelung des Volkes geben sollte. Vorerst blieb er auch unbehelligt; denn die Seminare genossen immer noch eine große Selbständigkeit, und der preußische Unterrichtsminister liebte es nicht, ruhige Kreise zu stören. Diesterwegs Freund Karl Hoffmeister, der seit 1821 die lateinische Schule in Mörs leitete, hat in seinem schönen Roman „Romeo oder Erziehung und Gemeingeist", der seit 1831 zu Essen in drei Bänden erschienen ist, die Stimmung der ideal angelegten Menschen jener Zeit fein geschildert. Überall zeigte sich nach seiner Darstellung ein Drang nach Besserung der Verhältnisse, der äußern wie der innern, und nach Belebung der nationalen Gemeinkraft; aber die Kleinlichkeit der Zustände, die soziale Unklarheit, der Hader in kirchlichen und anderen öffentlichen Fragen drückte diese Bestrebungen nieder: Romeo, obgleich in angenehmer Lage und durch die Liebe eines gleichgesinnten edlen Mädchens beglückt, wandert mit Gesinnungsgenossen nach Amerika aus, und seine Braut folgt ihm. Diesterweg mußte, da er mit Hoffmeister aufs lebhafteste verkehrte, im Gespräch mit ihm oft zu derartigen Gedanken geführt worden sein; aber das Gegenwärtige mit seiner Pflicht und seinen vielfachen Befriedigungen hielt ihn fest und trübte sein kräftiges Hoffen nicht.

Um die Wirksamkeit der Seminare noch zu erhöhen und möglichst bald alle Schulstellen mit methodisch gebildeten Bewerbern besetzen zu können, ordnete die Regierung „methodologische Kurse“ für Volksschullehrer an, die zu den vielen übrigen Geschäften Diesterweg noch neue Lasten brachten, die er gern trug. Ihm war überhaupt viel daran gelegen, daß die Seminare mit den Schulen in enger Verbindung blieben. Die Seminarbildung nahm zwei Jahre in Anspruch. Stand der ausgebildete Seminarist im Amt, so erhielt er manchmal den Besuch seines Seminardirektors oder seiner Gehilfen. Auch mußte er nach einigen Jahren zu einer zweiten Prüfung ins Seminar zurückkehren. Oft kamen die Lehrer auch ohne solche Veranlassung wieder dorthin zurück, um sich Rat und Belehrung zu holen. Endlich hatte die Regierung angeordnet, daß die Seminardirektoren andere Lehrerbildungsanstalten besuchten, und zu diesem Zwecke bestimmt, daß die Ferien an denselben nicht auf die gleichen Zeiten gelegt wurden. Diesterweg besuchte schon 1821 die Soester Anstalt, die unter Ehrlich stand, in dem er einen Meister des Anschauungsunterrichts kennen lernte, 1822 das Seminar in Brühl, wo ihn Wagner lehrte, vom Buche sich frei zu machen.* 1827 teilten sich die Seminare von Brühl, Büren, Mörs, Soest, Trier gegenseitig ihre Erfahrungen und Ansichten in Aufsätzen mit, die an den Anstalten in Umlauf gesetzt und mit Bemerkungen versehen wurden. Es war eine Art von Seminarverein, an dem nur Neuwied nicht teilnahm. Man weiß, welch großen Wert Diesterweg auf freie Vereinigung der in gleicher Arbeit Befindlichen legte. Wenn er seine Seminaristen entließ, traf er immer Anstalt, regelmäßige Zusammenkünfte für spätere Zeit zu sichern.** Im Jahr 1824 wandte sich Diesterweg an das Ministerium mit der Bitte, ihm eine größere Instruktionsreise an andere Lehrerbildungsanstalten zu ermöglichen. Die Bitte wurde 1825 gewährt und ihm vorgeschrieben, wohin er sich wenden solle. Er besuchte Magdeburg, wo er K. Chr. G. Zerrenner kennen lernte, und stellte sich dann in Berlin Beckedorff vor, der im Ministerium das Volksschulwesen leitete. Beckedorffs religiöse Ansichten hatten damals schon die Wendung genommen, welche nach einigen Jahren, als er zu Regensburg sich in die katholische Kirche aufnehmen ließ, die preußische Regierung veranlaßte, ihn aus seiner Stellung zu entfernen. Man hatte Diesterweg auch darauf vorbereitet, daß er von ihm einer Erkundung seiner religiösen Standpunkte sich werde zu versehen haben; aber er nahm den protestantischen Seminardirektor, der auch

* Weiteres darüber in IX, 2 unserer Auswahl, wo wir über Ehrlich und Wagner Näheres mitgeteilt haben.

** Die Soester Seminaristen bildeten eine Art von Verein, der sich bis nach Diesterwegs Abgang erhielt und jährliche Zusammenkünfte einrichtete.

später immer nur mit Hochachtung von dem um das preußische Volksschulwesen verdienten Manne sprach, freundlich auf und ersparte ihm die Beklemmungen, die er befürchtet hatte. Er veranlaßte ihn nach Stettin zu gehen, wo er einen jungen Theologen kennen lernen würde, der für das Seminar in Mörs geeignet sein könnte. Beckedorff bereitete immer eine Anzahl Theologen für derartige Verwendungen vor, indem er ihnen Studienbeihilfen gab und sie an bestimmte Seminare wies, von wo aus sie Berichte an ihn zu schicken hatten, durch welche der Rat im Ministerium erfuhr, wes Geistes Kind seine Schützlinge waren und was in den Seminaren getrieben und gedacht wurde. Diesterweg war aber schon mißtrauisch geworden, als Beckedorff ihm einen jungen Seminarlehrer empfahl, den er selbst als einen beschränkten Menschen und einen unklaren Schwärmer in religiösen Dingen, d. i. nach Diesterwegs Benennung als „Mystiker" kennen gelernt hatte. Was er nun in Stettin erlebte, versetzte ihn geradezu in Schrecken. Der junge Theologe, an den ihn Beckedorff gewiesen hatte, hatte Diesterweg aufgefordert, am kommenden Sonntag einen Stettiner Prediger zu hören, „vor dessen Hauch der flache Rationalismus der übrigen schwinde wie Märzschnee in den Sonnenstrahlen". Wir hören nun Diesterwegs eigenen Bericht, der für ihn selbst wie für die religiöse Bewegung der Zeit außerordentlich bezeichnend ist. „Der Geistliche entwarf unter geistigem und sichtbar körperlichem, wahrhaft beängstigendem Ringen ein Gemälde von der Verworfenheit der Natur des Menschen, schilderte die seiner wartenden ewigen Höllenstrafen, ich kann kurz sagen, mit den Farben eines Dante und Streckfuß, und entwarf von dem blutigen Opfertod des unschuldig erwürgten Lammes ein Gemälde, welches alles, was ich in dieser Hinsicht Schroffes und Haarsträubendes bis dahin gehört hatte, weit hinter sich zurückließ. Eine trübe, dicke Luft lag über der geängstigten Gemeinde; man sah geheime Thränen über gefurchte Wangen fließen; vertrocknete Herzen hörte man ängstlich schlagen, und reuige Sünder, Männer und Frauen, sanken auf die Kniee. Ich konnte ein beengendes, schwer auf mir lastendes Gefühl nicht bemeistern; denn die Mystik besitzt die ansteckende Kraft der Epilepsie und des Veitstanzes. Als nun aber der Prediger vollends die Vorbereitung zum heiligen Abendmahl traf, zu dem Ende sich, nicht auf die Stufen, sondern auf die Steine, fern vom Altar niederwarf und laut rief und schrie und rang, als eine Schar von Männern und Frauen, den höheren Ständen angehörig, gleichfalls auf den Knieen näher heranrutschte: da bemächtigte sich meiner eine unbeschreibliche Angst, es wurde mir schwindlig vor den Augen, die Erde kam mir vor wie eine Höhle voll heruntertropfenden Giftes — ich hatte jedoch glücklicherweise noch Besonnenheit genug, nach dem Hute zu greifen und

der Thür zuzueilen, und — siehe da! Die freundliche Sonne, das Auge Gottes, stand am blauen Himmel, lichte Wolken zogen über den Plan, die liebe Erde war noch grün wie sonst, und nur der Irrtum des Menschen, ein grauenvoller Wahn machte sie zu einem Thale der Verfluchung. Ich dankte Gott, daß ich noch gesunde Sinne und muntere Kräfte besaß, bat ihn, mir den Verstand zu erhalten und das von ihm im Menschen angezündete Licht, die Vernunft." * Man glaube nicht, Diesterweg schwärme mit dieser Stelle in Jean-Paulschen Reminiscenzen! Er war ein Mann von naiver gerader Frömmigkeit, aber ohne alle Neigung zu dem unklaren Gefühlsüberschwang der mystischen Orthodoxie; Äußerungen eines solchen erschreckten ihn. Er fügt hinzu: man denke sich „einen auf den Knieen liegenden Sokrates, Platon, Aristides, Alexander, Caesar, Friedrich den Großen, Napoleon. Diesen Gedanken kann kein vernünftiger Mensch denken; nur ein Wahnsinniger würde einen solchen Anblick aushalten. Ein wahrer Mann und ein auf den Knieen rutschender Sündenknecht mit seiner Wurmdemut sind nicht zu vereinigende, absolute Gegensätze." Glücklicherweise hatte der junge Theologe keine Lust, nach Mörs zu gehen. An seiner Statt kam der „ehrliche" Vorreiter.

Einmal wanderte er auch mit seinem Kollegen Ernst zu Fuß nach Idstein, um Gruner zu besuchen. Sie gingen in alle Lehrstunden an seiner Anstalt und waren besonders erhoben durch seinen Religionsunterricht, den er den katholischen und evangelischen Zöglingen gemeinsam erteilte, wie es der Organisation des nassauischen Schulwesens entsprach.

Noch in Elberfeld hatte Diesterweg eine Programmabhandlung verfaßt unter dem Titel

Über Erziehung überhaupt, und über Schulerziehung insbesondere. Elberfeld 1820. Bei H. Büschler.

Dieses kleine Werk, das auf dem Titel selbst als Fragment bezeichnet ist, legte er seinem Unterricht in der Erziehungslehre zu Grunde; er wechselte aber ab mit Werken von Denzel, Gruner, Harnisch, Zerrenner. Diesem Unterricht war ein zunächst analytischer Kursus der Psychologie vorausgegangen, an welchen er eine Übersicht der Logik anschloß. Den Abschluß des pädagogischen Unterrichts machte eine Darstellung der Geschichte der Pädagogik, an die sich die Lektüre einzelner pädagogischer Werke knüpfte, die er den Seminaristen zu eigenem Studium in die Hand gab, indem er sie in der Klasse Bericht erstatten ließ über das Gelesene und so eine freie Diskussion über die Hauptpunkte der Erziehungslehre veranlaßte.

Um mit der Volksschule in nähere Fühlung zu kommen, ließ sich

* Pädag. Reise. S. 23 f.

Diesterweg als Gemeindebürger, nicht als Schulbeamter in den Schulvorstand wählen im Mai 1824. In einer Klasse ließ er seine Seminaristen unterrichten, übernahm auch selbst einzelne Lektionen und hielt Lehrerkonferenzen ab. Der Erfolg der Einrichtung befriedigte Diesterweg aber nicht. Er nahm nun die jüngsten Schüler ins Seminar herein und bewog die Regierung, daß sie für den Unterricht derselben zwei Hilfslehrer anwies. Die Volksschule in Mörs besserte sich aber immer noch nicht erheblich. Nun übernahmen Diesterweg, Vorreiter und Erk je einen Unterrichtsgegenstand in einer der drei Volksschulklassen. Als auch jetzt noch die Erfolge nicht ganz zufriedenstellend waren, gab der Seminardirektor die Verbindung seiner Anstalt mit der Volksschule ganz auf. Die Kleinen behielt er, schloß aber an die Klasse derselben die weiteren Stufen an, sodaß das Seminar nun in Form einer Privatschule eine eigene Übungsschule besaß, die Diesterweg um so mehr schätzte, da sie durch die eigenen Bemühungen seiner Anstalt zu stande gekommen war.*

Die ganze Lebendigkeit und Schwungkraft seines Geistes offenbarte Diesterweg im Unterrichte, den er den Seminaristen erteilte. In den ersten Jahren umfaßte dieser alle Lehrfächer. Nur die Geschichte trat er eine Zeitlang an seinen Freund Hoffmeister ab und unterrichtete dann dafür die Lateinschüler in der Mathematik. Später richtete er die Verteilung der Lehrfächer so ein, daß ihm der Unterricht in der Pädagogik, den mathematischen Fächern und im Deutschen blieb. Seine Methode war darauf berechnet, den Geist der Zöglinge kräftig anzuregen und sie mehr zum Suchen der Erkenntnis als zur bloßen Aufnahme mitgeteilten Wissensstoffes zu führen.** Er liebte es, Probleme vorzulegen und an ihnen die Seminaristen sich versuchen zu lassen. Der erste Schritt war immer ein analytischer, und wenn er selbst angiebt, daß er nur in der Mathematik synthetisch vorgehe, so liegt hier nur eine besondere Auffassung des Ausdruckes vor: er wollte damit andeuten, daß er zunächst die Lehrsätze entwickele und dann Aufgaben vorlege, an denen sie zur Anwendung gelangen müßten. Aber das kombinatorische Verfahren, das er von Anfang an für diesen letzteren Zweck empfohlen hat, ist ja auch nichts anderes als eine auf eine vorliegende Aufgabe angewandte Analyse. Sein Verfahren und besonders die eindringliche Art, mit der er jeden einzelnen seiner Zöglinge für die Zwecke des Unterrichts zu interessieren wußte, erwarb ihm die unbedingte Achtung vor der geistigen

* „Ein Seminar ist ohne eine mit ihm verbundene Kinderschule eine halbe Anstalt." (Rhein. Bl. Erste F. III, 1 S. 49 v. J. 1828.)

** Ein Beispiel seines Verfahrens s. in dem unter III, 1 unserer Auswahl gegebenen Aufsatz. Rhein. Bl. N. F. XX. S. 46 sagt er: „Der analytische Gang ist der planmäßig oder methodisch erfindende, der heuristische."

Kraft ihres Lehrers, aber auch eine vertrauensvolle Zuneigung von ihrer Seite, sodaß es als eine schwere Strafe angesehen wurde, wenn er einen Seminaristen nicht mehr mit du anredete oder ihn gar nicht mehr beachtete.

Bei aller Häufung schwerer und dauernder Arbeit brachte das Leben auch wieder manche gesellige Anregung. Mit Hoffmeister stand das Haus Diesterweg in engster Beziehung. Ein Kreis befreundeter Familien verkehrte regelmäßig mit einander. Die Männer kamen auch zusammen zur Beschäftigung mit deutscher und fremder Litteratur, wobei von Hoffmeister, der damals noch mit Goethe sich eifriger abgab als mit Schiller, eine immer lebendige Anregung ausging. Die Gespräche bewegten sich aber auch auf anderen Gebieten; besonders waren soziale Fragen manchmal ein Gegenstand derselben, und in diesem Zusammenhang darf es erwähnt werden, daß einmal Diesterweg mit einigen anderen Männern dieses Kreises auf den Gedanken kam, für ihre befreundeten Familien einen gemeinsamen Haushalt einzurichten, wodurch viele Arbeit gespart werden und Kraft und Zeit für wichtigere Zwecke verfügbar gemacht werden könnten. Aber die Frauen wollten von diesem Plane nichts wissen.

Diesterwegs Familie war unterdessen bedeutend angewachsen. In Frankfurt waren ihm zwei Töchter geboren worden; zu ihnen kamen in Elberfeld und Mörs noch sechs andere Kinder. Diesterweg war ihnen ein liebender Vater, der sie gerne um sich hatte. Die Mutter regierte das Haus in ihrer besorgten milden Art und erfreute ihren Gemahl besonders durch ihr musikalisches Talent. Bei den sonntäglichen „Abendandachten“ fand sich immer auch die Familie des Direktors ein.

Diesterwegs Bemühungen um die Volksschulen in Mörs haben wir schon gestreift. Er beschäftigte sich aber auch mit der Frage der zeitgemäßen Einrichtung der höheren Schulen überhaupt. Schon damals war es seine Meinung, daß jede Art höherer Lehranstalten diejenige Bildung erstreben müsse, welche der Humanismus des achtzehnten Jahrhunderts als eine besondere Aufgabe der Gelehrtenschulen angesehen hatte. Jetzt, meinte Diesterweg, habe der Lehrstoff, den die höheren Schulen zu bewältigen haben, sich so angehäuft, daß eine Scheidung erforderlich sei: man brauche jetzt Gelehrtenschulen für die Theologen und Juristen und Bürgerschulen für den höheren Stand der Gewerbetreibenden. Die letzteren könnten sich nicht mehr mit Latein befassen, sondern müßten ihren Unterricht, in dem Mathematik, Naturwissenschaft und neuere Sprachen wesentliche Bestandteile wären, um die Muttersprache gruppieren. Diese Gedanken hat Diesterweg am reifsten behandelt in seinem Aufsatze über GutsMuths* im Jahr

* S. in unserer Auswahl VIII, 1.

1839, einer Arbeit, die auch darum von besonderer Bedeutung ist, weil sie die Entwickelung der Ansichten über Bildung und Erziehung bis zu jener Zeit von weiten Gesichtspunkten aus überschaut.

4. Die Rheinischen Blätter.

Diesterweg hatte in seinem Hause alles in feste Formen gebracht, in denen sich die Dinge ruhig und gedeihlich weiter entwickelten; er hatte bei seinen Amtsgenossen Umschau gehalten und in letzter Zeit auch Fühlung gewonnen mit den Vertretern der alten preußischen Schultradition. Wie sehr es ihm am Herzen lag, seinen Gesichtskreis immer zu erweitern und mit den Fortschritten der Bildung auf allen für seinen Beruf wichtigen Gebieten sich bekannt zu machen, sehen wir daraus, daß er bei seiner letzten Anwesenheit in Berlin auch die Vorlesungen Hegels besuchte, der damals das geistige Leben der höheren Gesellschaftsschichten aufs stärkste beeinflußte; er überzeugte sich aber, daß diesem Philosophen die Gabe klarer Darstellung so sehr fehle, daß eine Förderung der Diesterweg nahe liegenden Interessen von dieser Seite nicht zu erwarten stünde. Nun wagte er einen weiteren Schritt zur Förderung der allgemeinen Schulangelegenheiten, indem er für den geistigen Verkehr in der Schulwelt ein Organ ins Leben rief, das im Jahr 1827 ans Licht trat, um fortan alles, was sein Urheber für die Bildung des Volks that und dachte und was Freunde und Gegner dazu zu sagen hatten, treulich aufzuzeichnen.

Die Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens erschienen seit 1827 bei Scherz in Schwelm in vierteljährlichen Heften, die erst vom vierten Jahrgang an durchpaginiert sind. Außer allgemein pädagogischen Erörterungen und Nachrichten über die Bewegung im Schulleben und in der Litteratur der Erziehung und des Schulwesens sollten diese Blätter auch ausgeführte Lehrgänge mitteilen. Einen solchen hat C. A. Zeller für das dritte Heft des ersten Jahrgangs verfaßt. Mit dem Jahr 1830 ging die Zeitschrift in den Verlag von Bädeker in Essen über. Diese „Neue Folge“ erschien in zweimonatlichen Heften, deren drei zu einem Bande zusammengefaßt wurden. In diesem Verlag blieben die Rheinischen Blätter bis ins Jahr 1857; aber mit dem sechsundfünfzigsten Bande der Neuen Folge (Juli bis Dezember 1857) zog sich Bädeker von dem Unternehmen, das gerade in diesem Jahre eine bedenklich scharfe Sprache verlauten ließ, zurück. Zunächst ließ Diesterweg nun die „Neueste Folge“ in der „Expedition der Rheinischen Blätter“ in Köln erscheinen; die Firma A. Lesimple und F. Seemann besorgte den Vertrieb. Vom siebenten Jahrgang aber kam die Zeitschrift in der

J. Chr. Hermannschen Buchhandlung in Frankfurt am Main heraus, die in den Besitz von Diesterwegs jüngstem Sohn Moritz übergegangen war, der die Rheinischen Blätter bis auf diesen Tag weitergeführt hat.

Diesterweg hielt sein Programm nicht ängstlich ein. Die Entwickelung der Realschulen insbesondere, die ja auch auf die Volksschule zurückwirken mußte, beschäftigte ihn so lebhaft, daß er sich darüber wiederholt in seiner Zeitschrift vernehmen ließ. Er selbst besuchte einmal eine Realschulmännerversammlung in Gotha, um über die Verhandlungen zu berichten, und der Konferenz preußischer Lehrer an höheren Schulen, welche im April und Mai 1849 stattgefunden hat, widmete er eine große Aufmerksamkeit, zumal ihn das Verhalten dieser Versammlung interessierte im Vergleich zu der vorangegangenen Seminarlehrerkonferenz, von der sie durch eine größere Freiheit der Einrichtung und der Erörterung abstach. Auch die Angelegenheiten der weiblichen Bildung zog er in den Kreis seiner Erörterungen; aber er klagte sich an, daß er bisher (1857) dieses Gebiet vernachlässigt habe. Die Berichterstattung über neue litterarische Erscheinungen mußte er, nachdem er die ersten Hefte der Zeitschrift fast ganz allein verfaßt hatte, vielfach anderen überlassen. Dabei war er sehr liberal: seine Mitarbeiter sollten nicht verpflichtet seiu, das zu sagen, was er etwa selbst vorgebracht hätte. Später waren ihm die Rezensenten, die den Rheinischen Blättern überhaupt treu geblieben waren, nicht scharf genug. Eine ständige Rubrik waren eine Zeit lang „Vermischte Anmerkungen über Menschen, Anstalten und über das Wetter in der Zeit", später das „Mancherlei", in dem sich Diesterweg zwanglos und höchst anregend äußert, und endlich die „Leuchtkugeln." Dr. W. P. Pert aus Meiningen teilt in einigen Nummern „pädagogische Aphorismen" aus alten und neuen Schriftstellern mit. Hier erscheint, aber wohl am seltensten, manchmal Herbart, aber nicht mit den Grundgedanken seines Systems. Im dritten Band der Neuen Folge finden sich Auszüge aus Herbart, die über Anschauung handeln.

Die Ereignisse, welche Diesterweg von der Schule losrissen, haben die Rheinischen Blätter schwer geschädigt. Waren sie bisher überall gut aufgenommen, außer bei den besonderen Gegnern des Diesterwegschen Freimuts, so verloren sie gegen Ende der vierziger Jahre sehr viele Leser. Besonders machte ihnen das von Diesterwegs früherem Kollegen Bormann redigierte Schulblatt für die Provinz Brandenburg schwere Konkurrenz, da das Blatt für offiziell galt. Diesterweg sah sich daher 1850 veranlaßt, über den Charakter seiner Zeitschrift sich noch einmal auszusprechen: er sieht ihn in der Richtung auf freie Entwickelung des Menschen und fordert die Lehrer und die Leser seiner Blätter auf, diese und ihn in solchem Bestreben zu unter-

stützen. Aber diejenigen, die ihm treu blieben, setzten sich selbst der Anfeindung aus, wie Dreßler, der für die Verbreitung der Benekeschen Psychologie und Pädagogik in Diesterwegs Blättern unermüdlich thätig war, und Honcamp, der als Opfer seiner Ansichten aus dem Schuldienst scheiden mußte. 1857 ging die Potsdamer Regierung, welche zur Zeit der Regulative besonders scharf gegen liberalere Regungen in der Schulwelt einschritt, so weit, daß sie den Schulinspektoren aufgab, dafür zu sorgen, daß in den Lesezirkeln der Lehrer das schon erwähnte Brandenburgische Schulblatt und das Schlesische Seminarblatt gehalten würden, da diese „im Gegensatze zu anderen" die richtigen Grundsätze verbreiteten. Man kann sich denken, welche Wirkung ein solches Vorgehen haben mußte. Einzelne Schulräte sahen wohl auch nach, ob einer der ihnen unterstellten Lehrer nicht etwa Diesterwegs Schriften kaufe oder lese. Um so mehr war dieser berechtigt, die Räubereien, die an ihm verübt wurden, an den Pranger zu stellen. So verfuhr er mit einem bairischen Lehrer Heindl, der ein von ihm herausgegebenes Repertorium mit ausgedehnten Anlehen aus anderen Zeitschriften anfüllte und in Diesterwegs Verwahrung Eigennutz und Geldsucht sehen zu dürfen glaubte.

Bei den Schulbehörden wurden Diesterwegs Schriften aufmerksam gelesen. Ein Aufsatz des Seminarlehrers Honcamp in Büren über den Ultramontanismus und die Volksschule, den Diesterweg 1851 in die Rheinischen Blätter aufnahm, wurde Veranlassung zu einer dienstlichen Untersuchung, die mit dem Antrage auf einen Verweis abschloß; das Gesamtministerium sprach aber unter dem 13. Mai 1854 die Amtsentlassung mit Wartegeld gegen den Verfasser aus, der im Januar 1866 an einem Schlagflusse starb, eine Witwe und fünf unversorgte Kinder hinterlassend. Diesterweg hat ihm einen würdigen Nachruf gewidmet in den Rheinischen Blättern.

Diesterwegs Schreibart ist nichts weniger als akademisch; aber sie zeichnet den Mann aufs treuste. Was ihn lebhaft bewegte, brachte er bald zu Papier, zunächst in ganz formlosen Aufzeichnungen, die er aber, wenn sich seine Gedanken über die Sache geklärt hatten, leicht überarbeitete und dann, damit nun die anderen sich auch darüber aussprechen könnten, als Aufsatz erscheinen ließ. Im Jahrbuch 1854 sagte er: „Meine Gewohnheit ist nicht die, einen Gegenstand nach allen nur zugänglichen Seiten zu durchdenken und dann darüber zu schreiben, sondern ich gehe daran, wenn ich ihn von irgendeiner wesentlichen Seite aufgefaßt habe, und erst, nachdem dies geschehen, ziehe ich noch andere Seiten desselben in Betracht und bringe das Ergebnis nachträglich zur Darstellung. So gebe ich zuerst das Thema und einige Ausführungen und mache dann noch Variationen darüber." Diese Art des Vortrags schien ihm auch für den Elementarunterricht

die geeignetste. „Der entwickelt seinen Gegenstand zuerst nicht von allen Seiten, sondern von einer Seite und betrachtet ihn, ist er einmal gefaßt, dann mehr- oder womöglich allseitig, jede neue Betrachtung an eine frühere anreihend, und diese von neuem wiederholend." Auch für Lehrerversammlungen und öffentliche Erörterungen empfahl er diese Art der Darstellung, und wir finden sie fast in allen längeren Artikeln Diesterwegs in den Rheinischen Blättern, wo es sich nicht um ganz spezielle Fragen handelt. Darum sind den Aufsätzen so oft Nachträge und Zusätze beigefügt. Die Bearbeitung eines Problems regt bei Diesterweg immer eine ganze Welt von Gedanken auf; denn er setzt jede einzelne Frage in Beziehung zu dem Ganzen, für das er lebt und arbeitet, der fortschreitenden menschlichen Bildung. Damit hängt es auch zusammen, daß das nämliche Thema in kurzer Frist drei- und viermale hinter einander erörtert wird. Gerade wenn Diesterweg einen Aufsatz veröffentlicht hat, denkt er sich aus, was nun dieser oder jener von den Freunden und Gegnern darüber oder dagegen sagen werde, und so spinnt er den Faden immer weiter. Dazu kamen gelegentliche Aufzeichnungen, wozu ihm neue Erscheinungen der Litteratur oder bemerkenswerte Erfahrungen Veranlassung gaben.* Auf diese Weise sind seine Aufsätze keine Muster wissenschaftlicher Konzeption geworden, aber ein treues Spiegelbild seiner Person. Die Rheinischen Blätter und die kleinen Gelegenheitsschriften, die er in die Welt geschickt hat, sollen nicht das Ergebnis langjähriger Meditation darstellen, sondern Zeugnis geben von bedeutenden Ereignissen der Schulwelt, die Standpunkte aufzeigen, die eine unvoreingenommene pädagogische Ansicht dazu gewinnen konnte, die Berufsgenossen zu eigenem Urteil anregen und dem Leser zeigen, daß der Gegenstand, um den es sich handelte, seiner Aufmerksamkeit wert und vom Verfasser selbst scharf ins Auge gefaßt sei. Diesterweg ist der Wächter und Warner in der Schulwelt seiner Zeit, und so ist ihm das Schreiben eine Gewohnheit geworden, der er nicht hätte entsagen können, solange er für seinen Beruf das glühende Interesse hatte, das ihn beseelte. Als die Behörden anfingen, Anstoß zu nehmen an seiner litterarischer Thätigkeit, gelobte er sich oft, ruhiger zu Werk zu gehen und lieber manches ungeschrieben zu lassen, als Anstoß zu geben, wo eiu solcher der Sache schaden konnte. Aber die Gewohnheit war stärker als solche frommen Vorsätze. Gerade jetzt, wo man sein Wort gefährlich fand, drängte es ihn, vor der Welt zu beweisen, daß ihn nicht ein unruhiges Gelüste treibe, sondern die Pflicht, der Wahrheit zum Siege zu helfen, und so setzte er sich wieder

* Ein Beispiel hiefür sind die unter I, 5 unserer Auswahl enthaltenen pädagogischen Aphorismen.

an den Schreibtisch und sprach zu den Standesgenossen im deutschen Lande, die er gern auch darüber aufgeklärt hätte, daß er nicht der Mann des Umsturzes sei, für den man ihn ausgab.

Da er immer häufiger in die Lage kam, gegen grundsätzliche Gegner seiner Überzeugungen das Wort zu ergreifen, formulierte er häufig, was die anderen vorbringen konnten, in Thesen, denen er seine Antithesen gegenüberstellte. So konnten die beiderseitigen Meinungen ins klarste Licht gesetzt werden, und das war ja doch die erste Bedingung einer gedeihlichen Behandlung der umstrittenen Frage. Später ist ihm diese Darstellungsart immer geläufiger geworden.* Seine Gegner faßt er scharf an, ohne jedoch persönlich zu werden, was sich die anderen ihm gegenüber oft erlaubt haben. Mit Fr. Körner, A. W. Grube, E. Bormann und L. Kellner ist er in scharfen Streit geraten, und er spricht sich in derber Geradheit gegen sie aus; aber er erkennt dabei die wirklichen Verdienste dieser Männer doch gern an. Manchmal stellt er auch Thesen und Antithesen auf, hinter denen nicht er und seine Gegner stehen; er will nur einen wichtigen Gegenstand von den möglichen Standpunkten aus in scharfe Beleuchtung nehmen. Einmal auch ist er dem Beispiel Salzmanns gefolgt, indem er Thesen des Mißbrauchs und der Unvernunft formuliert hat, dem Leser überlassend, sich demnach auf die entgegengesetzte Seite zu stellen.**

Hat Diesterweg Lust am Streite gehabt? Er wirft diese Frage selbst auf. Er gesteht, daß der Kampf, das lebhafte Eintreten für eine Sache, der man zum Siege verhelfen will, ihm Freude mache, daß er eine Freude habe an dem ehrlichen Kampfe um hohe Ziele, an der Bethätigung geistiger Kraft für den Fortschritt der Bildung. Aber man warf ihm vor, daß er gerne jeden Anlaß benutze, der zu feindseligem Auftreten gegen andere führen könne. Dagegen erklärt er sich mit dem größten Nachdruck in einer Anmerkung zu einem Aufsatz, dem er das Motto beigiebt: „Plumpsack heraus, die Knittel aus dem Sack.“*** „Ein für allemale — ich denke: zum Überfluß“, so läßt er sich vernehmen, „will ich hier, da mir von verschiedenen Seiten Freude am Streit imputiert wird, erklären, daß dieses — wohl verstanden — seine Richtigkeit hat. Freude zum Streit an sich? Falsch. Wohl aber: schmerzlicher Genuß, erquickender Verdruß, Freude an der Bekämpfung irreführender, veralteter, reaktionärer Meinungen, auf religiösem wie auf pädagogischem Gebiete, besonders wenn man Hoff-

* Ein Beispiel dafür sehe man in dem unter VII, 5 unserer Auswahl mitgeteilten Stücke, das wir „Die alte und die neue Schule“ überschrieben haben.

** Jahrbuch 1859: Pädagogisches Krebsbüchlein. Einiges daraus s. in unserer Auswahl VII, 9.

*** Rhein. Bl. Neueste F. X. S. 3: „Ein Ketzerriecher, -sucher und -finder.“

nung zum Siegen hat. (So heißt mein Geburtsort.) Der Kampf macht, wie Lessing sagt, produktiv". Einem Gegner, der ihm vorgehalten hatte, daß die Pädagogik und Didaktik sich doch „auf einem neutralen Boden" bewegen, wo zum Streit gegen andere kein Anlaß gegeben sei, weist er nach, wie sehr er sich irre, wenn er meine, daß man in der Gegenwart über solche Dinge sprechen könne, ohne auf Schritt und Tritt auf verbissene Gegner zu stoßen. „Wer neutral bleiben will, thut heutzutage am besten, wenn er schweigt und sich zu der Maxime bekennt: Schlagt euch, ich sehe zu." Eben diesem Zuschauen, diesem ruhigen Zuhören hat Diesterwegs Natur ganz und gar widerstrebt. Ein einziges Wort, in einer Versammlung harmlos und fast scherzend dem provozierenden Ausspruch eines Gelegenheitsredners entgegengeworfen, hat Veranlassung zu den entscheidenden Schritten gegeben, welche zu Diesterwegs Dienstentlassung geführt haben. Davon wird nachher zu berichten sein.

Auch an der Schreibart Diesterwegs haben die Gegner manches zu tadeln gefunden: es fehlte seinen Arbeiten an strenger Ordnung; sie waren zu weitschichtig angelegt und kamen nicht zu Ende. Diesen Vorwurf erhob man gegen das Jahrbuch; aber er läßt sich auf alles, was Diesterweg in der Tageslitteratur hervorgebracht hat, beziehen und hat, wie oben schon angedeutet worden ist, eine gewisse Berechtigung. Ebenso berechtigt ist aber, was er dagegen schreibt:* „Ich spreche zu ihnen (den Lesern) und denke mir, daß sie während des Lesens antworten. Ich verlange zwischen dem Leser und Autor ein Wechselgespräch, den Dialog. Ein Gespräch ist eine systematische Abhandlung. Man kommt mit ihm auf dieselben Gegenstände zurück; man erschöpft nichts. Was man das erste Mal vergessen und darum nicht gesagt hat, sagt man das zweite oder dritte Mal, und was man für wichtig hält, spricht man mehr als einmal aus. Solche Schriften sind unter denjenigen, die ich zur Gedankenerregung lese, mir die liebsten, und ich liebe Leser, die es ebenso halten. Indem ich ein solches Buch in die Hand nehme, steht der Verfasser leibhaftig vor meinen Augen. Ein Individuum spricht zu mir, ich vernehme seine Äußerungen, und ich antworte. Im guten Falle ist es mein Lehrer, ich lerne von ihm; im besseren lerne ich durch ihn, d. h. er wird die Veranlassung, daß ich mich durch mich selbst belehre." Diesterweg kann sich aber auch kurz fassen und findet für Situationen, auf die er hinweisen will, für Personen, von denen er eine Anschauung geben will, für Ereignisse, die ihm bedeutsam scheinen, leicht ein kurzes, ausdrucksvolles Wort. Parenthesen, die er häufig in seine Sätze einflicht, ein Wort, das er dazwischenwirft, ein Fragezeichen, das er einer

* Jahrbuch 1853 S. X.

Äußerung anhängt, weisen auf seine eigene Auffassung oft sehr energisch hin und geben seinen Äußerungen den Ton der gesprochenen Rede. Sein Stil ist nie der der Studierstube; er schreibt, als wenn er vor einer Versammlung spräche, in der nicht nur Gesinnungsgenossen sich befinden, sondern auch offene und geheime Gegner, denen man klar und scharf und wiederholt sagen muß, was man meint. In dem in Brüssel erscheinenden Bulletin de l'instruction publique von 1857 lobt ein Besprecher des Diesterwegschen Buches „Pädagogisches Wollen und Sollen" seine kurzen Bemerkungen, die Schlaglichter, welche jene Schrift auf eine große Anzahl pädagogischer Tagesfragen wirft: „Diesterweg liebt diese Form, und er ist ein Meister darin. Anstatt ein ausgearbeitetes System vorzulegen und die Zustimmung des Lehrers durch glänzende Argumentationen zu gewinnen, regt der mutige Verfasser lieber zum Erwägen und Nachdenken an, er regt auf, erschüttert unsere Ansichten und Vorurteile und setzt den Geist in Gärung. Man kann in seinem Buche manchmal gewagte Meinungen finden, Ansichten, die mehr angedeutet als entwickelt sind, Fragen und Probleme, für die er keine Lösung giebt; dafür findet man aber überall die Liebe zur Wahrheit und zum Fortschritt und einen lebendigen Glauben an die menschliche Vervollkommnungsfähigkeit." *

Dem entspricht auch der sprachliche Stil Diesterwegs, der das Wort nicht ängstlich sucht, die Sätze nicht künstlich abrundet, das Geschriebene nicht peinlich ausfeilt. Das verständlichste und auf das Wesentliche am kräftigsten hinweisende Wort ist ihm das liebste. Dabei trifft er dennoch für Dinge, die ihn lebhaft ansprechen, und für Ziele, die er für erstrebenswert hält, den echten und warmen Ausdruck des unmittelbaren Interesses, und wenn ihn Entrüstung über Unwahrheit und Heuchelei erfaßt, so erhebt er sich zu einer natürlichen Größe des Ausdrucks. Der Stil seiner späteren Jahre ist bisweilen hastiger und ungepflegter als der der Jugendwerke; auch das erklärt sich daraus, daß Diesterwegs Schriften immer ein Bild seiner Persönlichkeit sind.

Die Rheinischen Blätter und das Jahrbuch, das später neben ihnen herging, sind Spiegelbilder der pädagogischen Zeitgeschichte; sie sind aber auch Bekenntnisse ihres Herausgebers, der bei allen schweren Erfahrungen seines streitbaren Lebens eines nicht gelernt hat — die Verstellung und die Anbequemung an das Belieben der herrschenden Parteien.

Die Schulbücher Diesterwegs dagegen sind das Ergebnis langer, feiner Arbeit und der Zeit nur insofern angepaßt, als sie das Bedürfnis derselben und die Kraft und Fähigkeit der Lehrer und der Schulen in ihr scharf ins Auge fassen. Die Aufgaben der Seminar=

* Rhein. Bl. Neueste F. I. S. 167.

bildung forderten von Diesterweg eine rege Thätigkeit auch auf diesem Gebiet, und dieselbe begann sogar mit dem ersten Jahre derselben; wir ziehen es indessen vor, von Diesterwegs Schulbüchern erst dann zu reden, wenn wir die Leser mit seinem Wegweiser bekannt gemacht haben, der Diesterwegs pädagogische und didaktische Ansichten zum erstenmal im System darstellt.

5. Diesterweg in Berlin.

Diesterweg fand sich behaglich in den bescheidenen Verhältnissen von Mörs, und seine Thätigkeit befriedigte ihn, weil er nach und nach deren gedeihliche Wirkung wahrnehmen durfte. Durch die vielfältigen Beziehungen, die er mit der Lehrerwelt angeknüpft hatte, hatte er sich eine zweite Heimat gewonnen, und das starke Heimatgefühl der Rheinländer schien ihm den Gedanken unmöglich zu machen, daß er von dem Punkte, auf den ein eigentümliches Schicksal ihn geführt hatte, je wieder werde scheiden müssen. Der Antrag, ein neu zu errichtendes Seminar in der preußischen Hauptstadt zu leiten, der ihm 1830 zukam, brachte ihm daher eine keineswegs freudige Überraschung. Er begab sich im Herbste nach Berlin mit der Absicht, die ihm angebotene Stellung eher abzulehnen, wenn sie ihm in der Nähe nichts Verlockenderes böte. Der seit 1826 im Provinzialschulkollegium angestellte Schulrat Otto Schulz, dem die Volksschule und ihre Interessen etwas ganz Fremdes waren, hatte die Angelegenheiten des neuen Seminars zunächst in die Wege zu leiten. Er war ein einseitiger und kleinlicher Büreaukrat, und Diesterweg wurde in Berlin von einem unparteiischen Kenner der Verhältnisse gerade vor diesem Manne gewarnt.. Die Verhandlungen zogen sich lange hin. Diesterweg hatte Grund zur Vorsicht und an dem Plane der neuen Anstalt noch manches auszusetzen. Der jährliche Aufwand für die letztere war auf zweitausend Thaler berechnet, wovon zwölfhundert für die Besoldung des Direktors abgingen. Was konnte mit dem Reste geleistet werden? Diesterweg äußerte auch das Bedenken, ob er bei dem angebotenen Gehalte mit seiner Familie, die nun schon acht Kinder zählte, sich werde einrichten können. Endlich sprach er mit dem Minister Altenstein, der ihn aufforderte, sich selbst über die Erfordernisse seiner Stellung auszusprechen. Diesterweg entschloß sich rasch und erklärte, die Stelle nur annehmen zu können, wenn man ihm ein Gehalt von achtzehnhundert Thalern gebe. Der Minister ging darauf ein; man fügte zu dem Gehalt eine persönliche Zulage von sechshundert Thalern, und Diesterweg war, gegen seine Erwartung und fast gegen seinen Wunsch, an Berlin gebunden. Doch blieb er noch anderthalb Jahre in Mörs. Das für das Seminar in Berlin bestimmte Gebäude der Oranienburgerstraße (Nr. 29) mußte

während einer Choleraepidemie zu anderen Zwecken dienen, und so kam Ostern 1832 für Diesterweg noch in Mörs heran.

Am 18. April 1832 nahm Diesterweg Abschied von seinem Seminar. Es war ein feierlicher und bewegender Akt. „Als ich", sprach der Scheidende, „im Jahre 1820, ein Fremdling, hier einzog, sprach ich heimlich und öffentlich den Wunsch aus, daß ich wohlgesinnte, gastfreundliche Menschen hier finden möchte, ernste Lehrerbestrebungen nach Gebühr würdigend und für das Gute empfänglich. Weit mehr als dies habe ich hier gefunden: treu gesinnte, biedere Leute, wahre Freunde und edle Menschen. Manche schöne Stunde hat mir hier geblüht und manch Blümchen hat mir geduftet, und in der Freunde Kreis habe ich manchen köstlichen Augenblick genossen. ... Und nun, du Seminar in Mörs, mit allem, was du mir gebracht, mit allen, die ich in dir und durch dich kennen, schätzen und lieben gelernt habe, dir ein herzliches Lebewohl! Eine lange reiche Ernte entwickle sich aus dem guten Samen, der bisher in dir ausgestreut wurde, und die liebende Vorsehung lenke, was nicht gut in dir gestaltet gewesen sein mag, zum Guten und Besten! Über dir Gottes Hand! In deinem Innern wohne Liebe und Friede! Aus dir und durch dich verbreite sich Segen über die Gegend, der du die Lehrer bereitest! Ewiges Heil dir! Amen." *

Die Reise dauerte acht Tage; sie wurde in einem alten Postwagen zurückgelegt, den Diesterweg für diesen Zweck gekauft hatte, und gerade als am 5. Mai 1832 das stark besetzte Gefährt in die Oranienburgerstraße in Berlin einbog, brach es zusammen. Niemand hatte Schaden genommen. Diesterweg in Bluse und Mütze, trat in das Haus ein, das seiner künftigen Wirksamkeit dienen sollte, und traf eine schöne Wohnung, aber nur beschränkte und schlechte Räume für alles übrige, und nicht einmal einen Garten oder größeren Hof. Das Internat reichte nur für sechzehn bis achtzehn Schüler; die übrigen mußten in der Stadt Wohnung nehmen. Der Tausch stellte sich als ein recht ungünstiger heraus. In Mörs war das Seminar so traulich und einsam; in Berlin war es hart an der Straße, zwischen andere Häuser hineingebaut und hinten durch eine nackte hohe Mauer abgeschlossen. Dazu kamen mit der Zeit die vielen Besuche fremder Schulmänner; es war ein unerquickliches Leben in dem ungeeigneten Hause und in dem allzu knapp bemessenen Haushalt. In den dreißiger Jahren meldeten sich jährlich dreißig bis vierzig junge Menschen zum Eintritt, die aus allen Teilen des preußischen Landes kamen. Diese Zahl sank aber in den vierziger Jahren auf die Hälfte herunter, und

---

* Von dem Fortwirken des Diesterwegschen Einflusses in Mörs berichtet Dörpfeld. S. dessen Biographie von A. Carnap S. 59.

nun konnte man auch keine Auswahl mehr treffen, weil der Dienst regelmäßigen Nachwuchs verlangte. Als Diesterweg der Behörde vorstellte, daß unter diesen Verhältnissen das Seminar leiden müsse, wollte es diese so verstehen, als habe er sich für unfähig erklärt, die Anstalt zu leiten. Freilich sank die Zahl der Schulamtskandidaten in den Jahren um 1850 in ganz Deutschland herunter; es gab jetzt viele andere Versorgungen, und der strenger werdende Betrieb der Lehrerbildungsanstalten schreckte manchen begabten Jüngling ab. Man dachte in Preußen schon wieder daran, Unteroffiziere in den Schuldienst herüberzunehmen. 1856 ließ die in Angelegenheiten der reaktionären Volksbildung sehr thätige Potsdamer Regierung für neunzehn- bis dreißigjährige Bewerber mit ausreichenden Volksschulkenntnissen und von bezeugtem kirchlichem Sinne halbjährige Lehrkurse abhalten, um die Lücken in den Volksschulen zu decken.

Trotz aller Schwierigkeiten und des niederschlagenden Eindrucks, den die geschäftliche Kälte und der Mangel praktischer Einsicht des Provinzialschulrats Schulz bei Diesterweg hervorbrachte, gelang es diesem doch, die Arbeit bald in den rechten Fluß zu bringen. Das „Seminar für Stadtschulen“ hatte nicht die Aufgabe, seinen Zöglingen eine wesentlich höhere wissenschaftliche Bildung zu geben als die gewöhnlichen Lehrerseminare; aber man nahm nur achtzehnjährige Zöglinge auf und legte ihnen im Anfang wenigstens eine schwere Aufnahmeprüfung auf. Diesterweg zog die Zöglinge vor, welche aus höheren Lehranstalten kamen, und hätte auch seine Anstalt gern so eingerichtet, daß sie Lehrer für Realanstalten ausbilden konnte. Vorerst aber blieb der Unterricht in fremden Sprachen weg. Der Lehrkursus war dreijährig. Diesterwegs Genossen waren Karl Bormann, Karl Gabriel, ein besonders tüchtiger Lehrer für die naturwissenschaftlichen Fächer, August Reinbolt, der Maler Franke als Zeichenlehrer, Erk, den Diesterweg aus Mörs zu sich heranzog, und als Schreiblehrer der später als Astronom berühmt gewordene Mädler. Der Lehrplan war so eingerichtet, daß in den ersten zwei Jahren die Kenntnisse der Zöglinge sicherer begründet und weitergeführt und im dritten Jahre die Berufsfächer, Psychologie und Pädagogik gelehrt wurden.* Im zweiten Jahr begannen die Lehrübungen, die im dritten zu ordentlichen Lehraufträgen wurden, sodaß die Zöglinge des letzten Kurses nur noch wenige Unterrichtsstunden, teilweise am Abend, erhielten. Diesterweg unterrichtete in Pädagogik, Mathematik und deutscher Sprache, alles mit der gleichen eindringenden Gründlichkeit und mit kräftiger Anspornung der eigenen geistigen Thätigkeit seiner

* Wie er Religiöses und Philosophisches im Seminar behandelt hat und gelehrt wissen wollte, sagt Diesterweg in I. der Pädagogischen Aphorismen (I, 5 unserer Auswahl).

Schüler. Schlaffes Wesen duldete er nicht und verlangte mit eiserner Unerbittlichkeit tüchtiges Lernen. Er trug nicht vor, sondern stellte Probleme, regte das Suchen an, brachte eine lebhafte Diskussion in Gang und verlangte, daß die Zöglinge selbst Fragen stellten, welche die Klasse in regstem Wetteifer beantwortete. Dies ging so weit, daß ihn die Zöglinge, wenn der wissenschaftliche Kampf durch den Stundenschlag unterbrochen wurde, manchmal nicht aus der Klasse gehen lassen wollten. In der Schulzucht war er der nämliche Mann, klar und energisch, einem munteren Treiben, wie es der Jugend Recht ist, nicht abhold, aber auch rasch entschlossen, wenn er Heimlichkeiten und versteckten Widerstand fand.*

Die Übungsschule, die Diesterweg im ersten Jahre seiner Berliner Thätigkeit einrichtete, war eine Bürgerschule, in deren Lehrplan auch das Französische sich befand; es war aber auch die Einrichtung getroffen, daß die Schüler sich für die Tertia des Gymnasiums vorbereiten konnten. Diese Organisation, welche auf dem Plane beruhte, Lehrer für die realistischen Lehranstalten heranzubilden, blieb bestehen, nachdem diese Bestimmung des Seminars thatsächlich aufgegeben worden war; vielleicht trug dazu der Umstand bei, daß Diesterweg aus den Einkünften der Übungsschule die seines Seminars ergänzen mußte. In dieser Schule gab Diesterweg selbst das Muster eines anregenden Unterrichts. A. Böhme, der 1853 in das Seminar eintrat, berichtete darüber:** „Hier lernten wir den Meister in der Unterrichtskunst kennen. Kein geometrischer Satz wurde gegeben; aus einzelnen Fragen und Anregungen konstituierte sich der Satz; gegen den Schluß der Stunde stand er vor den geistigen Augen der elf- bis zwölfjährigen Schüler. Die gefundene Wahrheit wurde nun zusammengefaßt, bewiesen, erst von den befähigteren, sprachgewandteren, dann von den schwächeren, bis ihn alle innehatten. Es war ja nun eine kleinere Zahl von Schülern in der Klasse; aber wie man unterrichten, wie man die Schüler anleiten und anregen müsse zum Überlegen, zum Denken, das lernte man. Manchmal kamen die Jungen aus Rand und Band, will sagen: aus der Bank fast auf den Tisch und vor denselben; sie gingen mit dem Führer durch und er mit ihnen — eine Erholungspause nach der Stunde wurde nicht bloß beiden Teilen, sondern auch uns Zuhörern nötig." Diese Schilderung geht ohne Zweifel über die Wirklichkeit hinaus; ein solcher Unterricht würde sogar gewisse Bedenken erregen müssen. Sie zeigt aber doch, wie bedeutend der Eindruck war, den Diesterwegs frischer und anfeuernder Geist überall zurückließ.

---

* S. den Artikel „Aus dem Seminar" unter IX, 1 unserer Auswahl.
** Adolf Diesterweg. S. 15 f.

Diesterweg vergaß dabei nicht, selbst mit der Wissenschaft Fühlung zu behalten. Im Sommer 1833 hörte er Schleiermachers Vorlesung über Politik, im darauffolgenden Winter dessen Psychologie mit der größten Regelmäßigkeit. Die erste Vorlesung wurde nur durch eine Badereise des vielbeschäftigten Seminardirektors unterbrochen. Die zweite hat Schleiermacher nicht zu Ende geführt; er starb im Februar 1834. Seine Art des Vortrags zog Diesterweg außerordentlich an; denn sie glich seinem eigenen Verfahren. Die scharfe Auffassung des Problems, zu dessen Lösung die Vorlesung unternommen wurde, die analytische Untersuchung desselben, die Kritik der in der Sprache niedergelegten Anschauungen über den Gegenstand, die allmähliche Behandlung der einzelnen Fragen, die sich daran knüpften, und der verschiedenen Meinungen, welche darüber bestanden, dann endlich der Aufbau des Systems, der nach dieser kritischen Vorbereitung sich leicht vollzog, schienen ihm ganz besonders geeignet, um die mit der Sache noch nicht Vertrauten an dieselbe heranzuziehen und zum eigenen Urteil über sie zu befähigen. Es war ein Zeugnis dankbarer Anerkennung, als Diesterweg in der Pädagogischen Gesellschaft zu Berlin über Schleiermacher sprach am 14. Juni 1834. Der Vortrag ist dann veröffentlicht worden unter dem Titel:

Über die Lehrmethode Schleiermachers. Berlin 1834.

Auch der unglückliche Friedrich Eduard Beneke zog ihn an. Besonders gefiel ihm seine klar vorgetragene, die inneren Zustände objektiv erläuternde realistische Psychologie. Es that seiner Wertschätzung keinen Eintrag, als Beneke in dem Streit Diesterwegs wegen des Universitätsunterrichts mit seiner Schrift: „Unsere Universitäten und was ihnen not thut. In Briefen an Herrn Direktor Diesterweg. 1836“ — sich auf die Seite seiner Gegner stellte. Jener sah ihn nicht als seinen Gegner an, da er ruhig und objektiv schrieb; doch war es ihm schmerzlich, daß Beneke, der unter den an den Universitäten bestehenden Zuständen selbst zu leiden hatte, sich nicht für ihn erklären konnte. Nach Benekes unaufgeklärtem Verschwinden setzte ihm Diesterweg ein Denkmal in dem Jahrbuch, das er für 1857 schrieb. Er ließ zwar anderen das Wort, insbesondere Dreßler, der sich über Beneke oft in den Rheinischen Blättern hat vernehmen lassen; aber er schickte diesen Aufsätzen eine Einleitung voraus, die nicht ohne Bedeutung ist. Beneke erwiderte Diesterwegs Zuneigung nicht im gleichen Grade; dieser war dem bedächtigen Philosophen zu lebhaft, und es behagte ihm nicht, daß der Schulmann alles gleich für seine Schulinteressen verwerten wollte. Die Spuren der Einwirkung Benekescher Psychologie auf Diesterweg sind im Wegweiser ziemlich häufig. Oft beruft sich Diesterweg auf den Nachweis Benekes daß es eine all-

gemeine formale Bildung aus psychologischen Gründen nicht geben könne. Bei der Darstellung der frühesten geistigen Entwickelung bemerkt man diesen Einfluß besonders; doch ist eine längere Stelle, welche in der zweiten Auflage die Benekesche Lehre von den „Spuren“ darlegte, in den späteren Auflagen des Wegweisers getilgt worden. Das geschah aber nicht deswegen, weil Diesterweg selbst diese Lehre später als unhaltbar erfunden hätte, sondern weil ihm das praktische Bedürfnis bei Abfassung seines Buches allein maßgebend war; nun konnte aber jene Theorie in dem Rahmen seines Werkes weder vollständig klar gemacht, noch zu richtigen praktischen Folgerungen benutzt werden. Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre, die seit 1835 erschienen ist, schien Diesterweg mehr geeignet für Lehrer an höheren Schulen; er lobt sie aber darum, weil sie auf beobachteten Thatsachen aufgebaut ist. Diesterweg fühlte die große Verschiedenheit seines Charakters und seiner Geistesart von der des Philosophen; um so mehr ehrt es ihn, daß er seine Verdienste anerkennt und bei seinem Verschwinden, über das man in Berlin wenig liebevolle Andeutungen hören konnte, eine so warme Sympathie für den unglücklichen Mann äußerte.

Als Schriftsteller war Diesterweg in dieser Zeit nicht müßig. Seine Vorgesetzten wünschten von ihm „eine kurze, aber genügende Anleitung zu einer bildenden Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände in der allgemeinen Volksschule für die Lehrer derselben“. Er lehnte die Arbeit ab mit Gründen, die uns nicht überzeugen können: er habe nicht die genügende Zeit zur Verfügung gehabt, und die Arbeit hätte „der augenblicklichen Richtung, in der er lebte, nicht ganz entsprochen“.* Man muß zwischen den Zeilen lesen: die Zeit wußte sich Diesterweg zu verschaffen, und er fand sie für einen viel umfänglicheren Plan; aber er fürchtete die Gefahr, über eine Sache, für die er um jeden Preis die unerzwungene Überzeugung des Lesers hätte gewinnen wollen, dogmatisch reden zu müssen. Es konnte sich überhaupt jetzt, wo eine so ungemein reiche pädagogische Litteratur vorlag, nicht darum handeln, einen neuen Abriß der Didaktik in wenige Paragraphen zusammenzufassen. Die Lehrer bedurften vielmehr einer kritischen Hinweisung auf die in dieser Litteratur hervortretenden verschiedenen Standpunkte. „Gegen das Vor- und Nachsprechen, gegen die traurige Herrschaft der Autorität in Sachen der Bildung“ wollte er ankämpfen. „Besteht bei vielen Lehrern“ (im Seminar), ruft er aus, „nicht jetzt noch das Wesen ihrer Lehrform in dogmatischem Vortrage und die scheinbare Thätigkeit des Lernenden — zum Lehren zu Befähigenden — eigentlich in

* Vorrede zur ersten Auflage des Wegweisers.

geistiger Passivität? Das aber ist eine Schmach für jede gesunde Methodik. — — Geht einer meiner Wünsche in Erfüllung, so mißbraucht man die vorliegende Schrift nicht in solcher Weise." Diese Schrift ist der 1835 bei Baedeker in Essen in einem Bande erschienene

Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes.

Das Buch enthielt schon in dieser ersten Gestalt außer den Erörterungen über die allgemeinen Zwecke der Menschenbildung und die besonderen der Bildung zum Lehramt und einer kritischen Überschau über die für diese vorliegende Litteratur die spezielle Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule nebst Litteraturnachweisen. Es wurde mit Freuden begrüßt und so vielfältig benutzt, daß schon 1838 eine neue Auflage erscheinen mußte. In diese zog Diesterweg auch die modernen Fremdsprachen und den Blinden- und Taubstummenunterricht herein. Der Titel lautete jetzt „Wegweiser für deutsche Lehrer", und das Buch war auf zwei Bände angewachsen. Für die speziellen Teile arbeiteten mit: Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler und Prange. Mager und Knebel, die für die Fremdsprachen eingetreten waren, Knie, der den Blindenunterricht bearbeitete, und Hill, der Verfasser des Artikels über den Taubstummenunterricht, waren neu hinzugekommen. Auch war der Artikel über Geschichte von Schubart auf Prange übergegangen, einen Schüler von Harnisch. Diese zweite Auflage ist ausgezeichnet durch die Widmung an Denzel, über deren Veranlassung der unter VIII, 7 unserer Auswahl aufgenommene Aufsatz und unsere Bemerkungen dazu das Nähere angeben. Mit Rücksicht auf Denzel und dessen Verleumder Thiersch, den großen Hellenisten, wie ihn Diesterweg gern im Spott nennt, hat er dem Buche auf dem Titel die Bestimmung für deutsche Lehrer gegeben. Eine dritte Auflage erschien 1844, die vierte und letzte 1850; erstere trug die Widmung an Wilberg, letztere war Fröbel zugeeignet: die Geschichte dieses Buches erzählt viel auch zur Lebensgeschichte des Verfassers. In diesen späteren Auflagen sind wieder einige Änderungen im Kreise der Mitarbeiter vor sich gegangen und einige Aufsätze von Diesterweg selbst beigefügt worden. Weiteres darüber haben wir zu Abschnitt X unserer Auswahl zu bemerken, der den allgemeinen Teil des Wegweisers enthält.* Diesterweg wollte mit seinem Buche, wie

* Die Diesterwegstiftung hat 1873 f. eine fünfte Auflage des Wegweisers veranstaltet mit neuen Mitarbeitern (3 Bände). Die von Karl Richter im Auftrag von Diesterwegs jüngstem Sohne, dem Verleger Moritz Diesterweg, bearbeitete sechste Auflage geht mit Recht auf den Text der vierten Auflage

er in der Vorrede zur zweiten Auflage sagt, „das Fortschreiten in Lehre und Leben begünstigen“; er wollte „der leb- und farblosen Richtung vieler Lehrer entgegenwirken“; nicht in „magistraler Form“ sollte das Buch vor die Leser treten, sondern anregend und erwärmend sie beeinflussen, indem es sie teilnehmen ließ an dem bewegten pädagogischen Leben der Zeit und des Verfassers selbst. Darum ist der Wegweiser in jeder neuen Auflage mit Zusätzen versehen worden, die neu aufgeworfenen Fragen genügen und die Stimmen der Gegenwart zu der Sache verzeichnen sollten. „Hier und da habe ich in den Text und unter den Text eine Anmerkung geschrieben, die als Denkferment für einen Tag oder ein paar wirken kann ... Wie wird man nach einem Jahrhundert, vielleicht schon nach einem Viertel desselben auf die Ansichten der Verfasser dieses Buches hinabschauen, wie wird man sich freuen, manches überwunden zu haben, das auf ihnen noch zentnerschwer lastet! In freieren Stunden steht die Gewißheit des raschen Umschwungs der Dinge in der nächsten Zukunft lebendig vor meiner Seele. Das veränderte Leben wird die Lehre verändern. Alles wird reger, frischer, freier werden. Wir werden aus dem leidigen Verwischen der Unterschiede in den Strebungen und in den Charakteren, aus der Sucht, eine farblose Mitte zu gestalten, herauskommen ...“ Das schrieb Diesterweg Ende Dezember 1837 in einem begeisterten Optimismus, der den Pädagogen ehrt; aber die Dinge sind ganz anders gekommen, als er damals gedacht hat, und sein Wegweiser, dem er freilich manche kleine Bemerkung, manches anregende Citat beigegeben hat, die heute bedeutungslos geworden sind, bewährt heute noch den praktisch sicheren Blick seines Herausgebers, aber auch seinen freien, dem autoritativen Ton in allem feindlichen Standpunkt. Mancher seiner Mitarbeiter hat in seinem Gebiet den Maßstab der allgemeinen Didaktik, den Diesterweg im ersten Teil des Wegweisers gegeben hat, nicht benützt; aber dieser wollte darum nicht mit dem weniger fügsamen Genossen brechen: er erkannte ja selbst keine Autorität an, wo seine Überzeugung ihn nach anderer Seite führte.

An mehreren Stellen des Wegweisers, auch in Aufsätzen der Rheinischen Blätter spricht Diesterweg sich für einen sorgfältigeren und weitergehenden Anschluß der Bildungseinrichtungen an die Bedürfnisse der Gegenwart aus. In diesem Gedanken bestärkte ihn der Angriff Thierschs gegen die realistische Richtung von Denzel und F. W. Klumpp, der im würtembergischen Stetten eine Erziehungsanstalt errichtet hatte, die einerseits der Methode der Pestalozzischen

zurück. Es ist aber von ihm bis jetzt nur der zum Diesterwegjubiläum herausgegebene erste Band erschienen, der den allgemeinen Teil wiedergiebt, aber neuere Litteratur an den einschlägigen Stellen verzeichnet.

Schule, andererseits dem Bedürfnisse des Bürgertums nach einer das praktische Leben ins Auge fassenden Bildung Rechnung trug. Harnischs Gedanke, daß alle Kräfte des gegenwärtigen Lebens auf die Erziehung einwirken und daß diese auf solchen Zusammenhang mit der Gesellschaft eine grundsätzliche Rücksicht zu nehmen habe, wurde in Diesterweg viel kräftiger und wirkungsvoller. Die Schule war ein Erzeugnis der Zeit und ihrer jedesmaligen Bedürfnisse; so sollte sie ihrerseits den ganzen Bildungsinhalt der Gegenwart in sich zusammenfassen und ihre Zöglinge befähigen, im Ganzen ihrer Zeit als wirksame Glieder sich einzufügen. Damit verlor die klassische Bildung unserer höheren Schulen viel von ihrem Wert in Diesterwegs Augen, und die Gegenwart wurde ihm um ebensoviel bedeutungsvoller. Auf dem eigensten Gebiet der Schule wollte er in dieser Richtung nun auch noch einen weiteren Schritt unternehmen. Die Pädagogik war gewohnt, ihre Sätze mit den Erfahrungen früherer Zeit und den Aussprüchen von Autoritäten zu belegen, die längst vergangenen Perioden angehörten. Es gab aber auch eine reiche Erfahrung in der Gegenwart. Diese sollte man einmal reden lassen und aus ihr, wenn sie in beglaubigten Berichten vorläge, Folgerungen ziehen, welche die Zwecke der Gegenwart sicherer treffen könnten. Diesterweg forderte Schulmänner der Gegenwart, deren Erfahrungen typischen Wert haben konnten, auf, ihren Lebens- und Berufsgang zu schildern und ihre Aufzeichnungen ihm zur Veröffentlichung zu überlassen. So entstand

Das Pädagogische Deutschland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbstbiographieen jetzt lebender deutscher Erzieher und Lehrer. Für Erzieher.

Der erste Band erschien 1835 zu Berlin bei Plahn, der zweite folgte in Jahresfrist. Diesterweg dachte an drei bis vier Bände und wollte schließlich das Ergebnis dieser Lebensberichte in Folgerungen für die Gegenwart zusammenfassen. Der erste Band enthielt die Selbstbiographieen von Handel, Ramsauer, Braubach, Roth, Lorberg, Reinbeck, J. F. W. Lange, Siebel, Sickel und Schweizer. Im zweiten Bande folgten Kröger, Kopf, B. G. Kern, Rebs, Ewich. Aber das Buch hatte keinen rechten Erfolg. Der Verleger verkaufte sein Geschäft. Diesterweg mußte schon gelieferte Beiträge wieder zurückschicken. Es erwuchsen ihm aus dem Unternehmen nur Unannehmlichkeiten.

Solche kamen ihm aber auch von anderen Seiten und mehrten sich von Jahr zu Jahr; die Zeit des einmütigen Strebens, die Mittel zur inneren Kräftigung des Volkes zu finden, war vorbei: man fand, daß im Volk schon viel zu viel Unruhe und ein viel zu hastiges Aufwärtsstreben herrsche. Die religiösen und politischen

Gegensätze fingen an, in den Vordergrund zu dringen; die Schulmänner bestimmten ihr Verhalten gegen einander immer weniger nach dem pädagogischen Standpunkt: wo aber bei Verschiedenheit der pädagogischen Ansichten auch noch der politische oder religiöse Standpunkt nicht übereinstimmte, erhob sich bald leidenschaftlicher Zank. Dies zeigte sich an einer Frage, welche, wenn die Gründe einer ernsten Pädagogik nicht ausreichten, durch die Praxis hätte entschieden werden müssen, an der Frage über den Wert des Bell-Lancasterschen Unterrichtssystems, der wechselseitigen Schuleinrichtung, wie man damals diesen Lehrmechanismus nannte, der nur da ein Auskunftsmittel bieten konnte, wo die finanziellen Kräfte zur Ausstattung einer Schule mit der genügenden Anzahl von Lehrern zum unmittelbaren Unterricht nicht ausreichten. Aber Harnisch empfahl die Einrichtung und führte sie selbst durch, ebenso Zerrenner. Diesterweg, der auf unmittelbares Eingreifen in die geistige Welt seiner Zöglinge so großen Wert legte, konnte sie nicht billigen. Indessen, da man so viel Wesens aus der Methode machte, die jene brutale Oberflächlichkeit abgestreift hatte, mit der sie zuerst in die Welt trat, ließ er in Berlin einen Versuch an einer Waisenschule machen, wo die Verhältnisse es einigermaßen rechtfertigten. Auch sprach er in den Rheinischen Blättern von 1835 (S. 81 des XII. Bds.) in einer Besprechung von Zerrenners „Mitteilungen und Winken, die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend“ (1834) über dieselbe, die er von den Lancasterschulen noch glaubte scheiden zu müssen, sich empfehlend aus. Nun schickte ihn die Regierung ins Ausland, um Erfahrungen über diese und andere Punkte des Schulwesens zu sammeln. Das Ergebnis der Reise, die im Sommer 1836 ausgeführt wurde, liegt uns vor in dem kleinen Buche:

Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben. Berlin 1836, bei Plahn

Wir haben aus dieser Schrift schon früher den Bericht über eigentümliche Erlebnisse des Verfassers in Stettin ausgehoben; denn das Buch spricht in seinem ersten Teile über Land und Leute, die Diesterweg bei dieser Gelegenheit kennen gelernt, über Bildung und Erziehung, Nationalökonomie und anderes. Was er nun aber von Seite 151 an über den wechselseitigen Unterricht sagt, für welchen in Eckernförde eine Normalanstalt bestand, ist für denselben durchaus ungünstig. Diesterweg sah deutlich, daß diese Lehrart aus dem Lehrer nur ein Rad in einer großen Maschine mache. Es erwuchsen ihm aber aus seinem Angriffe schwere Anklagen; auch Zerrenner trat auf den Kampfplatz. Am Ende sah man ein, daß Diesterweg recht hatte.

Bei allem waren die ersten acht Jahre seines Berliner Aufenthaltes, wenn auch das rechte Heimatgefühl sich nicht in ihm entwickeln wollte, für Diesterweg eine Zeit ersprießlicher und erfreulicher Arbeit. Mit dem Jahre des Thronwechsels änderten sich die Verhältnisse. Wir tragen aus seinem häuslichen Leben noch nach, daß ihm 1834 sein vierter Sohn Moritz, sein letztes Kind, geboren wurde. 1835 traf ihn ein tiefer Schmerz, von dem er lange sich nicht erholen konnte. Sein Sohn Adolf, ein kräftiger, frischer Knabe, der durch sein natürliches und drolliges Wesen der Liebling der Familie geworden war, hatte auf Weihnachten, seinem Wunsche gemäß, einen Farbenkasten erhalten und in lebhafter Beschäftigung mit seinen Weihnachtssachen unwissentlich eine Farbe verschluckt, die vermutlich an einem Pfefferkuchen hängen geblieben war. Es stellte sich Erbrechen ein, wobei die Farbe wieder zum Vorschein kam. Der Arzt wendete alle erdenklichen Mittel an; aber am 27. Dezember traten Delirien ein und tags darauf starb das unglückliche Kind. Im März des folgenden Jahres noch schrieb der Vater ins Tagebuch: „Der Schmerz über seinen (Adolfs) Abschied ist noch zu frisch. Mit den Kindern verlieren die Eltern die Zukunft. — Was haben Kinder noch, wenn sie von den Eltern gerissen werden? Nur mit Mühe läßt sich das wehmütigste, tiefste Mitleid bekämpfen. So hin, so alles verlieren, alle Möglichkeit der Entwickelung und Bildung! — Die Erde ist ein trüber, dunkler Ort. Wer hielte es auf ihr aus, ohne die Hoffnung der Aufklärung, der Vollendung in einem jenseitigen besseren Leben! Selig durch die Hoffnung!“*

Reisen, die er gerne zu Fuß ausführte, erfrischten Diesterweg nach der strengen Arbeit der Schule außerordentlich. 1840 sah er den Rhein wieder. 1830 hatte er einmal das Bergische Land bereist und dabei die Beobachtung machen müssen, daß das Ansehen der Lehrer noch sehr gering sei; jetzt fand er am Rhein freudige Anerkennung seiner eigenen Wirksamkeit und eine Reihe froher, aber auch anstrengungsvoller Tage. Im Jahr 1836 war die Reise in die dänischen Staaten ihm Erholung nach den traurigen Weihnachtstagen des vorangegangenen Jahres.

6. Die Not der Zeit.

Ein Mann von Diesterwegs lebhaftem Geiste und von der Fähigkeit, in die Lage der andern sich hineinzudenken, wie sie Diesterweg eigen war, mußte von den Zeitereignissen und den Äußerungen des Volksgeistes, die ihnen folgten, in der Tiefe des Gemüts erregt werden.

* Langenberg II, S. 20.

Wir wissen, daß er mit seinen Freunden in Elberfeld oft über die sozialen Verhältnisse der Gegenwart ernstliche Unterhaltungen gepflogen, und wir haben von dem eigentümlichen Plane berichtet, einen gemeinsamen Haushalt mit ihnen einzurichten. In Mörs hat sich Diesterweg nicht bloß um die Ordnung des Schulwesens bekümmert; auch die Armenversorgung in den Gemeinden war ein häufiger Gegenstand seines Nachdenkens, und den Lehrern legte er es mehrfach ans Herz, daß auf diesem Gebiete auch ein Teil ihrer Pflichten liege. Die von Frankreich herübergetragene Unruhe des Jahres 1830 machte ihn sehr bedenklich; doch fand er, nachdem auch am Rhein Volksunruhen stattgefunden hatten, einen Trost darin, daß keinerlei revolutionäre oder demagogische Erhebungen stattgefunden hätten. „Das ist die erfreuliche Seite dieser Stürme, daß sie den faktischen Beweis geliefert, unter dem treuen deutschen Volke gebe es keinen nach politischen Umwälzungen strebenden Geist; daß der Deutsche noch die Treue gegen die Gesetze und die bestehende rechtliche Ordnung der Dinge in seinem Gemüte bewahre." „Die nur sehr kurze Zeit gestörte Ruhe an einzelnen Orten ist vorüber. Alles ist zur stillen Arbeitsamkeit zurückgekehrt. Die Rädelsführer sind eingekerkert, die Untersuchung ist eingeleitet, und die verdiente Bestrafung der Schuldigen wird nicht ausbleiben." Aber dabei soll man es nicht bewenden lassen: man muß die Ursachen der Erscheinung erforschen, und der Schulmann muß sich fragen, wie er sich in seinem Berufe dazu zu verhalten habe. Dies ist die Veranlassung eines Aufsatzes, welchen Diesterweg in den Rheinischen Blättern (Neue Folge II, 1830, S. 273 f.) veröffentlicht hat unter dem Titel: Was fordert die Zeit inbetreff der Schulzucht. Ihm sind die oben angeführten Sätze entnommen. Wo lernt mancher Bürger den Ungehorsam? fragt der Verfasser. Er hat ihn in der Schule gelernt. „Gehet in unsere öffentlichen Schulen hinein, wo die künftigen Bürger versammelt sind. — Hörst du nicht von fern das wilde Geschrei der vor der Schule versammelten Jugend, ihr tolles Rennen, Rufen, Schreien! Nahest du dich mit Frohsinn und Sicherheit der Jugend des Ortes, oder fürchtest du Beleidigungen von frechen Buben?" In der Schule ist es nicht anders; der Lehrer ringt den ganzen Tag mit der Unart und Gottlosigkeit der Kinder. Dabei ist er selbst schutzlos. Das Publikum unterstützt ihn nicht und die „Bürgermeister, Friedensrichter und Chirurgen", von denen er abhängig ist, lassen ihn im Stich. Diesterweg spricht hier allerdings aus seiner Erfahrung; er, der um das rascheste Mittel nicht verlegen war, wenn er in seinem eigenen Kreise die Ordnung herzustellen Veranlassung hatte, erzählt an einer anderen Stelle, daß er einer ihm noch nicht bekannten Schule nur mit Herzklopfen sich nähere und seine ruhige und heitere Stimmung erst wieder gewinne, wenn er einen

tüchtigen Lehrer vor gut gezogenen Kindern geordneten Unterricht erteilen sehe. Das Ansehen der Kirche und der Schule, meint er weiterhin, sei durch den Geist der Zeit untergraben worden, und man müsse jetzt, wenn es nicht anders gehe, der Schule selbst mit Polizeigewalt aufhelfen. „Es werden Zeiten der äußeren Lebensnot eintreten, auch ohne Krieg. Der Handel braucht nicht ein Jahrzehnt, er braucht nur ein einziges Jahr zu stocken; wenn auch die seltenen Jahre 1816 und 1817 nicht wiederkehren, so haben doch auch wir nach dem Laufe der Natur noch Mißernten zu erwarten. Wie dann bei der dichten Bevölkerung in den meisten Gegenden Deutschlands? Was soll es dann werden mit den Fabrikarbeitern in den großen Städten, welche von der Hand in den Mund leben? Wie wird dann Ordnung und Ruhe und Gehorsam gegen die Gesetze, Sicherheit der Person und des Eigentums der Bürger erhalten werden können, da vielfach die Devotion gegen das Staatsoberhaupt, da die Frömmigkeit aus dem Herzen verschwunden ist und das Volk die Jahre der öffentlichen Erziehung in Zuchtlosigkeit und (wenigstens geheimer) Widerspenstigkeit zugebracht hat?“ Die nächste Folge dieser Erörterungen war, daß die Elberfelder Bürgerschaft sich für beleidigt erachtete und daß der Oberbürgermeister der Stadt Klage gegen Diesterweg erhob. Im Mai 1831 wurde die Sache vor dem Zuchtpolizeigericht in Düsseldorf verhandelt, Diesterweg aber, der nirgends auf bestimmte Personen oder Orte angespielt hatte, freigesprochen.* Die weitere Folge war ein Meinungsaustausch mit Harnisch, über den wir auf VIII, 9 unserer Auswahl verweisen müssen. Diesterweg lebte in einer Zeit, in der es für staatsgefährlich angesehen wurde, wenn man auf offene Wunden den Finger legte. Für ihn waren aber derartige Erlebnisse keine Warnung, sondern ein Ansporn zu weiteren Untersuchungen und Erörterungen, durch welche er wenigstens die Aufmerksamkeit der Urteilsfähigen für den Mißstand gewinnen wollte. Als er von Mörs schied, widmeten ihm die Lehrer, mit denen er bekannt war, eine Uhr, über der die Aufschrift des angeklagten Aufsatzes eingeschrieben war. Es war der Dank dafür, daß er für ihre Interessen öffentlich aufgetreten war. In einem späteren Aufsatz von 1832 lobt er, daß das Selbstbewußtsein der Lehrer sich jetzt gehoben habe, daß sie den Mut finden, dem Unrecht, das ihnen geschieht, entgegenzutreten, wie „überhaupt der Knechtsinn aus der Welt verschwindet!“ Das war die Kehrseite der Sache: nicht knechtischen Gehorsam verlangte Diesterweg, sondern freie Unterwerfung unter die gesetzlichen Autoritäten.

Man wird sich nicht wundern, daß Diesterweg dem „neuen

* In den 1832 erschienenen „Schulreden“ ist Diesterwegs Verteidigungsrede abgedruckt.

Christentum“, das Saint-Simon 1825 verkündigte, seine Aufmerksamkeit widmete. Wie er die Gedanken des französischen Sozialisten mit seinen Ansichten von der notwendigen sittlichen Ordnung im Staate in Verbindung setzte, zeigte seine 1836 herausgegebene Schrift:

Die Lebensfrage der Civilisation. Oder: Über die Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft.

Sie bildet den ersten von vier Beiträgen zur Behandlung der im Haupttitel genannten Frage. Drei derselben erschienen 1836, der vierte zwei Jahre später, alle bei Baedeker in Essen. Wir berichten hier der Reihe nach über dieselben, da sie durchaus verwandte Gedanken aussprechen.

Im ersten Heft möchte Diesterweg den Kern des auf ein verständiges und werkthätiges Christentum abzielenden Simonismus zu lebendiger Wirkung herausarbeiten. Die Ereignisse der dreißiger Jahre hatten ihm diese Aufgabe nahegelegt. Er verlangt statt der organisierten Wohlthätigkeit eine planmäßige Staatsfürsorge für die unteren Stände, aber auch eine strenge Sittenpolizei. Diese ginge aller Erziehung voraus; letztere müßte auf solchem Grunde dann weiterbauen, damit der jetzt geordnete Zustand der Gesellschaft erhalten bliebe. Sie darf auch nicht aufhören, wenn die Zöglinge in das erwachsene Alter eintreten; jetzt müssen sie vielmehr über den gesellschaftlichen Körper, über die Menschen- und Bürgerpflichten unterrichtet werden. Wenige Wochenstunden, aber fortgesetzt bis zum vierundzwanzigsten Lebensjahre, werden hiefür genügen. „Lasset noch ein Jahrfünf oder drei Jahrfünf also (d. i. in den gegenwärtig bestehenden Verhältnissen) verstreichen, und ihr könnt das mögliche Endresultat erraten.“

Das zweite Heft trägt den Spezialtitel:

Werden wir vom dritten August dieses Jahres nichts lernen?

An diesem Tage im Jahr 1835 hatte zu Berlin ein Arbeiteraufstand gefährlicher Art, bei dem auch Blut floß, die Bürger erschreckt. Diesterweg sah bewahrheitet, was er längst befürchtet hatte. Es schien ihm aber, daß das bedenkliche Ereignis den Leuten noch nicht die Augen geöffnet habe über die Unsittlichkeit und den Egoismus der Massen. Er verlangt nun Organisation des Volkes. Jeder Stand möge eine Körperschaft bilden, welche zunächst für die Existenz seiner Mitglieder zu sorgen hätte. Dann muß die Erziehung gebessert werden. Man muß einsichtige und gut gebildete Lehrer zu erhalten suchen, die man gut bezahlen muß. Der Schulzwang muß bis zum vollendeten vierzehnten oder fünfzehnten Jahre erstreckt werden. Nach dieser Zeit tritt fortbildender Unterricht ein, wie er im ersten Beitrag verlangt worden ist. Die Kirche dagegen muß in Unterricht und Predigt sich mehr an die Bedürfnisse des Lebens anschließen.

Der Staat wirke sittlich auf das Volk durch Verdrängung des sozialen Elends, durch Organisation der Gesellschaft in den oben bezeichneten Formen, durch Pflege des Gemeinsinns. Dazu möchte der Verfasser noch ein äußerliches Mittel in Anregung bringen: die jährliche Begehung eines großen Jugendfestes im Monat Mai.

Im dritten Heft wählt Diesterweg sich einen weiteren Gesichtskreis, indem er auch den Universitätsunterricht und das Verhältnis der Hochschulen zur Jugenderziehung ins Auge faßt. Der Titel lautet:

Über das Verderben auf den deutschen Universitäten.*

Dem Universitätsunterricht war schon im ersten Beitrag der Vorwurf gemacht worden, daß er den Bedürfnissen der Zeit nicht entspreche. Im dritten stellt Diesterweg einen Unterschied auf zwischen Gelehrsamkeit und echter Wissenschaftlichkeit. Diese letztere müsse auf den Universitäten gepflegt werden; aber hier treibe man gelehrte Nichtigkeiten und manchmal, weil Lehrfreiheit besteht, das Wichtigste gar nicht. Auch für das sittliche Leben der ihnen anvertrauten Jugend müßten die Universitäten besorgt sein; denn die Universität ist eine Erziehungsanstalt. In beiden Beziehungen aber steht es schlecht auf den Hochschulen: der Unterricht ist schlecht wie die Gesinnung. „Als öffentlicher Ankläger könnte ich im Namen der Väter und Mütter und des Genius der Pädagogik gegen euch auftreten, die ihr dem Übel nicht kräftiger steuert, wo ihr es könnt! Aber ich thue es nicht; ich nenne nur das Verderben selbst und seine Quellen, damit sie verstopft werden. Weiter will ich nichts, kann ich nichts wollen. Aber es ist hohe Zeit.“ Am Schlusse seiner Auseinandersetzungen stellt Diesterweg eine Reihe formulierter Forderungen auf, von denen einiges bemerkt werden möge. Er wünscht eine Art des Vortrages, wie er sie selbst im Seminar übte: das Historische und Dogmatische jedes Faches sollten die Studierenden gedruckt erhalten; aber die Vorlesung selbst sollte sich der dialogisch-entwickelnden Methode bedienen, die in allem Rationellen unbedingt gelten müsse. Für die Studierenden sollen wissenschaftliche Versammlungen, für Professoren und Studierende ein Gesellschaftshaus eingerichtet werden zu geselliger Unterhaltung, Erheiterung und Ausbildung. Der leiblichen Kräftigung der jungen Leute sollen gymnastische Übungen aller Art dienen. Das Duellieren und jede Art unsittlichen Umgangs wird streng verfolgt. Ein akademisches Gericht, aus Professoren und Studenten bestehend, schlichtet die Streitigkeiten unter den Studierenden nicht nach einem Kriminalkodex, sondern nach pädagogischem Ermessen. Endlich soll den großen Universitäten

* Die Kritik des Universitätsunterrichtes lag in der Luft, wie der unter I, 5 unserer Auswahl mitgeteilte Aufsatz (v. J. 1832) beweist.

eine Akademie beigegeben werden, d. h. „eine Gesellschaft von gelehrten Forschern, welche die neuesten Resultate der Wissenschaften vortragen. An diesen Vorträgen kann jeder Student Anteil nehmen, sobald er sein Triennium absolviert oder sein erstes Staatsexamen gemacht hat.“ *

Man kann sich denken, welchen Lärm diese Anschuldigungen an den Universitäten erregt haben. Heute ist manches von dem, was Diesterweg gewollt hat, erreicht oder doch angestrebt, und die ganze Universitätsfrage sowie die Vorbildung für die verschiedenen Berufsarten, die ein akademisches Studium verlangen, in ernste Erwägung gezogen; zu Diesterwegs Zeiten aber, als er mit den Lebensfragen der Civilisation sich beschäftigte, war es das allgemeine Bestreben der Verwaltungskörper, das Alte zu erhalten und keine Neuerungen aufkommen zu lassen. Unter den Studierenden befanden sich viele unfähigen Elemente, die nur auf die leichteste Weise ins Brot kommen wollten, und den Professoren fehlte, wie Diesterweg aus Anlaß des Göttinger Verfassungsbruches im Jahr 1837 wahrnahm, vielfältig jede Neigung, über den engen Kreis, den die Büchergelehrsamkeit um sie zog, hinauszuwirken. So achtete man nicht darauf, daß Diesterweg nicht jedem Professor der deutschen Hochschule das Bestreben abstritt, auf die Jugend in wahrhaft bildender und sittlich hebender Weise einzuwirken, und daß er hinsichtlich der letzteren nur eine Sicherheit dafür zu erlangen bestrebt war, daß nicht besorgte Väter und Mütter ihre Söhne nur mit Bangen nach der Universitätsstadt schicken konnten. Er hatte auch den wissenschaftlichen Vortrag nicht herunterdrücken wollen. In einer Stelle der Rheinischen Blätter** hatte er früher schon einmal gesagt: „Ein ordentlicher Student sucht die wissenschaftliche Wahrheit, kurz die Wahrheit. Aber die Wahrheit liegt nicht auf Tellern und Schüsseln zubereitet und schmackhaft gemacht da, sondern sie will gesucht, von dem Irrtum geschieden, geprüft und in jedem Falle mit geistiger Selbständigkeit aufgefaßt werden“, und dafür eben wollte er die Hilfe der Universitäten anrufen. Aber auf alle diese Dinge achtete man nicht; man hielt es in Universitätskreisen für eitel Anmaßung, daß ein Mann, der nur mit der Volksschule zu thun hatte, über die Einrichtungen der Akademie zu Gericht sitzen wollte. Thiersch erwiderte in einer Schrift „über die neuesten Angriffe auf die deutschen Universitäten“, worin er u. a. die Volksschulpädagogen „die neuesten Dämonen der Erziehung“ nannte. Leo von Halle trat mit schweren Anschuldigungen hervor, denen aber der Turnvater Jahn in seinem „Leuwagen“ (= Scheuerbürste) antwortete. Aber auch Beneke fand sich veranlaßt, öffentlich auf die Seite der Gegner zu

* Vgl. II, 2 unserer Auswahl, wo die Forderung genetisch entwickelnden Unterrichts für die Universitäten begründet wird.

** Neue Folge VI, S. 307 f.

treten, und wenn dies auch in rein sachlicher Weise geschah, so war es doch eine schmerzliche Erfahrung für den Verehrer seiner Psychologie und seiner Pädagogik. Die schlimmsten der Gegner waren Thiersch und Leo. Der erstere hatte sogar angedeutet, Diesterweg habe durch seine Schrift sich die Anwartschaft auf einen akademischen Lehrstuhl erwerben wollen. Letzterer antwortete in seinem vierten Heft, das den Titel trägt:

Über deutsche Universitäten und über Erziehung zum Patriotismus.

Es ist 1838 erschienen und behandelt zuerst das zweite Thema.* Die Erörterung, die er darüber anstellt, paßt besser in eine praktische Erziehungslehre; Diesterweg hat daher dem Aufsatz im zweiten Teil des Wegweisers eine Stelle gegeben. In der erneuten Erörterung über die Universitäten nimmt die Zurückweisung der Angriffe, welche Diesterwegs Anklagen veranlaßt hatten, den größten Teil des Raumes ein. Man erfreut sich an dem frischen, kräftigen Ton, der hier angestimmt wird, selbst da, wo der Verfasser zu weit geht. Diesterweg beharrt bei seinen Anklagen. „In objektiv-wissenschaftlicher Hinsicht", sagt er S. 56, „leisten unsere Universitäten vieles; in subjektiv-methodischer Hinsicht leisten sie wenig; in patriotischer Hinsicht setze ich ihre Wirkung wenigstens gleich Null; in sittlicher Hinsicht wirken sie negativ. ... Von dem Vorwurfe, daß ich als Feind der Freiheit in dem Dienste derjenigen stehe, die mit den Universitäten das letzte Bollwerk der deutschen Freiheit untergraben möchten, schweige ich." Was hinter all diesen Angriffen sonst noch steckte, hat der Angegriffene sicher durchschaut. „Das Leben der Nation wird frei werden in pädagogischer, religiöser und sozialer Hinsicht. Glaube man darum nicht, daß der Kampf mit Thiersch und der Partei, die hinter ihm steht, sich ausschließlich auf dem Gebiete der Schule bewege. Es ist ein Streit um die teuersten Güter des Lebens. Es handelt sich in jeder Hinsicht um den Fortschritt. Also ist über Thiersch zu reden, nicht bloß über seine Ansichten inbetreff der Universitäten, sondern über seine ganze Richtung. Wie vor drei Jahrhunderten macht er mit seiner Partei Chorus in dem Geschrei: Die heilige Sache ist in Gefahr, die Macht der Barbarei droht hereinzubrechen, die Umkehrer gewinnen das Feld, sie bringen uns um die Früchte der Civilisation und Humanität, sie führen uns in die Wüste des Materialismus und Sensualismus — darum auf, kämpfen wir sie nieder! So ihr Geschrei, und warum? Weil man die Bildung allgemein, die Bildung des deutschen

* Das ist aus Versehen so gekommen. Der Aufsatz war schon für den Wegweiser gedruckt und ist hier nur, wie einige andere Arbeiten aus dem zweiten Teile der zweiten Auflage dieses Buches, im Sonderabdruck wieder mitgeteilt, wobei er an falsche Stelle kam.

Bürgers unabhängig machen will von totem Wortkram und geistfesselnden Lehrweisen."

Friedrich Thiersch, damals Universitätsprofessor in München, hatte einige Jahre vor dieser Zeit von der bairischen Regierung den Auftrag erhalten, das Schulwesen in der bairischen Rheinpfalz und anderswo zu besichtigen und dann Vorschläge zu machen, wie man den in jener Provinz besonders lebhaft gewordenen liberalen Strömungen entgegenwirken könne. Über seine Eindrücke schrieb er unter dem 7. November 1836, nachdem er auch die Rheinlande, Holland und Frankreich bereist hatte, an Gottfried Hermann: „Wehe unseren Kindern und dem Vaterlande, wenn einmal nichts mehr gilt, als was sich zählen und messen läßt! Ich habe diesen finstern Geist seit drei Jahren in seinen Werkstätten überall, wohin ich gekommen bin, verfolgt und werde in einem ziemlich ausführlichen Buch über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in den südlichen Staaten von Deutschland, dann in Holland, Frankreich und Belgien, das diesen Winter gedruckt wird, suchen, ihn aus jenen Schlupfwinkeln und Burgen, die ihm nun auch Könige und Minister bauen, hervorzuziehen und vor der Welt Augen zu stellen." Diesen finstern Geist fand der „große Hellenist" überall, wo man dem Realunterricht eine überhaupt nennenswerte Pflege zuteil werden ließ. Man nannte ihn damals den Amerikanismus, ein Ausdruck, der auch bei Diesterweg begegnet. Das Buch kam 1838 in drei großen Bänden heraus unter dem Titel: „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien." S. 421 des ersten Bandes berichtet der Verfasser, daß ein preußischer Regierungsrat auf seinen Inspektionsreisen die traurige Erfahrung gemacht habe, daß in den Elementarschulen die wichtigen Dinge, Lesen, Rechnen und selbst das Christentum, versäumt werden und die Lehrer dagegen auf Geschichte, Geographie, Naturkunde und anderes Fernliegende sich werfen. Das Übel bestehe, sagt Thiersch, auch anderwärts; es entspringe aus der überwiegend dialektisch-mathematischen Richtung, einer Frucht der Pestalozzischen und ähnlicher Schulen, welche man der Bildung der künftigen Schullehrer gebe, die dadurch „über sich und ihre Sphäre getäuscht werden." Haupturheber und Förderer dieser Überspannung und Verderbung des einfachen, natürlichen und christlichen Wesens der Volksschulen sei Diesterweg, den die über diese Dinge nicht klare Oberbehörde nach Berlin berufen habe, wodurch seine Richtung noch weiter verbreitet werde. Bekanntlich habe derselbe vor kurzem die Universitäten angegriffen und damit seine Bestrebungen „vielleicht allzu unvorsichtig" enthüllt. In dem Buch wird nun aber auch Denzel angegriffen, dessen Spuren Thiersch im Nassauischen und in Würtemberg ange-

troffen hatte. Hier lernte er auch eine Privatschule kennen, in welcher der Amerikanismus ganz ausgebildet war. Diesterweg konnte nicht schweigen gegen diese maßlosen Anschuldigungen, aus denen nun der wahre Geist seiner Gegner sprach. Er schloß in seine Verteidigung aber auch den würdigen Denzel ein, indem er ihm die eben fertig gewordene zweite Auflage des Wegweisers widmete. In der Widmungsschrift, welche dem Buche vorangedruckt ist, sagt er: „Nicht ausbleiben konnte der Konflikt des Strebens dieses „großen Hellenisten“ und seiner Schar mit dem der Lehrer und Erzieher des deutschen Volkes. Schon vor fünf Jahrzehnten wetterleuchteten die Blitze am deutschen Horizonte, jetzt brummt auch der Donner zwischenhinein. Unsere Nachkommen werden den entscheidenden Kampf erleben. Altertümliche Bildung und Ansichten, Versenktsein in eine seit Jahrhunderten vergangene Zeit, Hellenismus mit einem Worte, und — deutsche Bildung aus der Gegenwart für die Gegenwart und Zukunft, sind Gegensätze, die, von Menschen repräsentiert, auf einander platzen, wo sie sich treffen. Ein allmählich entstehender Gegensatz offenbart sich zuerst an den äußersten Polen. Es ist nicht der Streit zwischen der Wissenschaft, welche auf konkreter Basis ruht und deren Resultate dem Leben mittelbar und unmittelbar wieder zu gute kommen, sondern es ist die Abstoßung der Abstraktion — mit dem Leben, der toten Formen, wie sie sich in der Buchstabenphilologie konzentrieren, mit einer frische Lebenskeime befruchtenden Bildung.“* Die Erfahrungen, die Diesterweg mit dem hervorragenden Vertreter der klassischen Bildung gemacht hat, der in blindem Eifer gegen neue Bildungsideale die Träger derselben so ungerecht beurteilte, haben jenen in seinem Interesse für realistische Bildung bestärkt, aber seinerseits nun ungerecht gemacht gegen den Wert der aus dem Altertum stammenden Bildungselemente.** Freilich standen sich in jener Zeit die Parteien auf dem weiten Gebiete der deutschen Kultur so gegenüber, daß die Anhänger der klassischen Bildung auch die Verteidiger der reaktionären Bestrebungen auf dem politischen und religiösen Gebiet waren, während man den Förderern der neuen Pädagogik und der aus der Gegenwart stammenden Bildungselemente leicht Neigung zum politischen Umsturz und zur Untergrabung der einfachen christlichen Gläubigkeit vorwarf. Es ist nicht ohne Interesse, an dieser

* Über Denzel und die Privatschule zu Stetten in Würtemberg ist Näheres angegeben zu dem unter VIII, 7 abgedruckten Artikel unserer Auswahl.

** Daß dies thatsächlich die Folge der Begegnung mit Thiersch war, geht daraus hervor, daß in dem 1834 geschriebenen, in unserer Auswahl unter I, 3 teilweise enthaltenen Aufsatze die Forderung, die Altertumsstudien aus der Vorbildung der Staatsbeamten zu streichen, als noch nicht zeitgemäß erkannt wird.

Stelle den durchgreifenden Unterschied zu beobachten, der zwischen Diesterweg und Herbart bestand. Zwischen beiden ist gerade durch das Jahr 1837, in welchem ein großer Teil der Kämpfe sich abgespielt hat, von denen wir zu berichten haben, eine unüberwindliche Schranke aufgerichtet worden. Herbart, der allen höheren Unterricht mit der homerischen Odyssee beginnen wollte und der auf das Festhalten der Kulturfäden, die uns mit dem Altertum verbinden, so großen Wert gelegt hat, hat als Dekan der philosophischen Fakultät in Göttingen seine sieben Kollegen, die gegen den Bruch der Verfassung durch den König Verwahrung einlegten, in einem amtlichen Akte angeschuldigt. Diesterweg war damals mit der Lektüre der Allgemeinen Pädagogik des Göttinger Philosophen beschäftigt und freute sich „mancher in die Höhe gehenden Ansicht", die er in dem Buche fand; aber die Ereignisse in Göttingen benahmen ihm alle Lust, mit dem Mann sich ferner zu befassen, der diese Probe der Unfreiheit gegeben hatte;* und doch hätte in ganz Deutschland niemand so wie Diesterweg den Einfluß und die Mittel besessen, Herbarts Pädagogik den Weg in die deutschen Schulen zu öffnen. Die beiden Männer treffen fast nur in einem einzigen Punkte zusammen, in der Betonung der Anschauung; hierin waren beide Schüler Pestalozzis.

Diese Jahre waren Kampfesjahre für Diesterweg nach mehr als einer Richtung. In seinem Bericht über die Reise nach den dänischen Staaten war er zur Ansicht gekommen, daß der sogenannte wechselseitige Schulunterricht für deutsche Verhältnisse sich nicht eigne. Dagegen verwahrten sich Zerrenner und zwei Pastoren nebst vielen anderen, die nicht bedeutend genug waren, eine Widerlegung ihrer Ansicht erwarten zu dürfen. Die Schriften, in denen Diesterweg entgegengetreten wurde, entbehrten der Objektivität in hohem Grade, und einige Verfasser erlaubten sich auch Unterstellungen, welche Diesterwegs Ehre angriffen. Er antwortete ihnen im ersten Heft der Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik.

Diese Schrift kam in zwei Heften, das erste 1837, das zweite 1838, bei Baedeker in Essen heraus. Sie sind beide voll von derjenigen Streitlust, die dem Verfasser eigen war, die nicht die Person trifft, sondern für die Sache ein lebendiges Interesse erweckt. „Der Streit prüfet die Geister. Wer seine Haltung nicht verliert und sich nicht einmal der schlechten Waffen, die gegen ihn gebraucht werden, bedient, handelt allein so, wie es achtungswürdig und ehrenhaft ist ... Innerhalb dieser Grenzen entbrenne denn lebendig, kräftig, heilig der Streit!" (S. 7 des ersten Heftes.) Außer dem wechselseitigen Unterricht berührt das erste Heft auch wieder die Universitäten, dann den

* Über deutsche Universitäten S. 71.

Lorinserschen Warnruf zum Schutze der geschädigten Gesundheit der Schüler in den höheren Lehranstalten, der im Jahr 1836 so lebhaft erörtert worden und dadurch, daß er zur Kenntnis des Königs kam, für die preußische Schulverwaltung Veranlassung zu vorbeugenden Maßregeln geworden ist. Diesterweg glaubt nicht, daß aus der Bewegung, die Lorinser angeregt hat, unmittelbare Wirkungen für die Organisation der höheren Schulen entstehen werden. Schließlich aber, meint er, werde sich doch folgendes ergeben: 1. man werde die Realschulen von den Gymnasien als mit ihnen unvereinbar trennen; 2. der Lehrstoff in Gymnasien und höheren Bürgerschulen werde beschränkt werden, in den ersteren besonders hinsichtlich der Mathematik, der Naturkunde und der Geschichte; 3. man werde die Zahl der zu gleichzeitiger Lektüre bestimmten Autoren vermindern; 4. die „Stundengeberei, die durch die Mehrheit oder Vielheit der Lehrer an einer und derselben Schule notwendig entsteht", werde beseitigt, 5. die Gymnasien werden Erziehungsanstalten werden und 6. man werde Seminare auch für die Lehrer an höheren Schulen einrichten. Letzteres wäre nach der Meinung des Verfassers „der Schlußstein der ganzen Bewegung, ihr Triumph und ihre Krone". Eine im April 1849 nach Berlin zusammengerufene Konferenz preußischer Lehrer an höheren Schulen hat später Diesterweg Veranlassung gegeben, diese letzte und wichtigste Forderung noch einmal in Erwägung zu ziehen.* Für die Universitäten verlangt Diesterweg in diesem Heft eine den pädagogischen Ansichten der Zeit entsprechende Lehrmethode.** Die Abwehr gegen Zerrenner, dem Diesterweg nie sympathisch war, hat ihn mit jenem ein für alle Male entzweit. Der Berliner Seminardirektor schien dem Probst des Klosters Unserer lieben Frauen in Magdeburg, dem Ritter des roten Adlerordens mit der Schleife und des Königlich Dänischen Dannebroghordens allzu gefährlich, um ihm nicht scharf entgegenzutreten: man könnte vom Beispiel eines solchen „Dirigenten" „eine Schar von Raesoneurs und Schwadroneurs" unter seinen Seminaristen erwarten. Diesterweg schont nun den pomphaften Schulrat, den „einfachen Akademiker, zweifachen Doktor, dreifachen Beamten, Doppelritter — alles in einer Person, mit Kreuz und Orden angethan, wegen bekannter und unbekannter, in- und ausländischer Verdienste, diesseits und jenseits der Eider, an der bekanntlich sogar die Macht des großen Karl eine Grenze fand", auch seinerseits nicht. Der Titel der Zerrennerschen Schrift schon mit Aufzeichnung der vielen Titel und Ehren des Mannes gab seinem Gegner Anlaß zu bitterer Satire.

---

* S. den unter V, 4 unserer Auswahl enthaltenen Aufsatz über Seminare für höhere Schulen.

** Diese Stelle haben wir für unsere Auswahl (II, 2) ausgehoben.

Das zweite Heft der pädagogischen Streitfragen beschäftigt sich noch einmal mit Thiersch. Zunächst behandelt Diesterweg dessen Person, seine Anmaßung und Unzuverlässigkeit, den Leichtsinn, mit dem er Erkundigungen einzieht und danach Behauptungen formuliert; dann wendet er sich zur Sache. Seine Schwärmerei für das klassische Altertum erscheint ihm mittelalterlich; daß der von Thiersch empfohlene und verherrlichte Unterricht ideal, der realistische und der der modernen Volksschule materialistisch sei, müsse als eine ganz unsinnige Behauptung gelten. Die Gegnerschaft beider Männer kam übrigens nicht erst vom Universitätsstreit her. Diesterweg hatte sich schon früher in den Rheinischen Blättern über Thierschs Plan, die neuen Bürgerschulen durch Lateinschulen mit achtzehn Wochenstunden Latein zu ersetzen, scharf ausgesprochen.

Die Wellen, die der Sturm dieser Jahre erregt hatte, verliefen sich, wenn auch Diesterweg auf die Veranlassung und auf die Veranlasser desselben bei Gelegenheit oft zurückkommt. Aber es bildete sich doch in denjenigen Kreisen, von denen sein Wirken abhängig war, nach und nach die Überzeugung, daß es eine Eigenheit des Direktors des Berliner Seminars für Stadtschulen sei, sich in Dinge zu mischen, die ihn nichts angingen, und die durch seinen Beruf ihm gezogenen Grenzen in bedenklicher Weise zu überschreiten. Zu diesem Urteil gab sein Kampf gegen den Mystizismus eine besonders wirksame Veranlassung. Unter diesem Worte, das in den zwanziger Jahren des Jahrhunderts populär war, verstand man jene unfreie Geistesrichtung, die von jeder rein verstandesmäßigen Behandlung großer Zeitfragen Gefahren für den Bestand der christlichen Gesinnung befürchtete. Der Mystiker hielt sich für den berufenen Vertreter der bestehenden Ordnung und griff daher jeden freier Denkenden wie im Auftrage höherer Mächte an. Diese Geistesart ist wie der Pietismus in früheren Perioden unter dem Druck schwerer Zeitereignisse und langen nationalen Unglücks entstanden. Die Sehnsucht nach Frieden drängt die zu kräftiger Abwehr des Druckes nicht Fähigen zu schwächlicher Resignation, zur Abkehr vom Zeitlichen und seiner Unruhe. Menschen, die von solcher Stimmung befallen werden, sind für die Besorgung schwerer Aufgaben des gegenwärtigen Lebens nicht befähigt; aber sie stören die öffentliche Ruhe nicht. Wird jedoch eine Richtung dieser Art zum System ausgebildet, so wird die Schwäche zur lauernden Mißgunst gegen diejenigen, die ihre geistige Kraft offen brauchen wollen, und das Bedürfnis des Seelenfriedens verkehrt sich in eine gefährliche Sucht, alles niederzudrücken, was sich über die nieder gehaltene Linie der erlaubten Denkart erheben will. Der Mystiker glaubt durch seine Abwendung von der Welt und seine klaglose Unterwerfung unter das irdische Geschick Gott näher zu

rücken. So mag er, befestigt in der Ruhe des eigenen Gemüts, den Nachbar in Frieden seine Wege gehen lassen; aber die Meinung eines Menschen, Gottes Gnade in besonderem Grade zu besitzen, von der Allmacht zum besonderen Vertrauten erhoben zu sein, ist zu allen Zeiten eine Versuchung gewesen, der alle unterlegen sind, die nicht mit raschem Entschlusse ein für alle Male den verführerischen Gedanken in sich niedergekämpft haben. Die Bekehrungsleidenschaft mystisch ergriffener Seelen ist noch nicht das schlimmste dieser Richtung; schlimmer ist die Unduldsamkeit und die Verfolgungssucht, die bei denen, die in besonderem Auftrag des höchsten Wesens zu handeln sich einbilden, gegen alle Einreden der Nächstenliebe, der Dankbarkeit, der Pietät und des menschlich schönen Einvernehmens siegreich standhält.

Diesterweg traf den Mystizismus, wie er nach den Befreiungskriegen sich entwickelte, sobald die kräftige Erregung des Volksgeistes stilleren Stimmungen gewichen war, in seinen eigenen Kreisen, und er wäre vielleicht ein stiller Beobachter der Erscheinung geblieben, wenn sie nicht gedroht hätte, auch in die Schulen einzudringen und den Geist derselben dann bei der langsamen Bewegung, die die feste Tradition der Schule nur zuläßt, auf lange Zeit hin zu bannen. So aber sah er ihr scharf ins Antlitz. Er bemerkte an ihr „nur Verderbliches, nur eine unklare, vernunftwidrige, schwärmerische Seelenstimmung, welche in dem Wahne lebt, sich unmittelbar mit dem höheren Wesen verbinden und des Gebrauches der Vernunft entbehren zu können.“ * Der Mystiker schließt nach Diesterwegs Beobachtung sich ab vom Leben der Gegenwart und versinkt in Passivität; er ist ein besonderer Anhänger der Augustinischen Lehre von der Erbsünde, nach der der Mensch zum Handeln aus eigenem Vermögen unfähig ist. Er würde sich freuen, wenn er eine gänzliche Abschwächung der menschlichen Natur nachweisen könnte. Zu solchen Extremen werden nicht alle Anhänger dieser Richtung fortschreiten; aber ihre Lehre vom Unvermögen des Menschen zum Guten müßte in der Erziehung schon verderblich genug wirken. Diesterweg verwahrt sich nachdrücklich gegen den Vorwurf unchristlicher Gesinnung, wenn er den Mystizismus bekämpft; er will auch nicht einmal behaupten, daß derselbe in den Schulen schon Eingang gefunden habe: aber er will vorbauen. Das veranlaßt ihn, die Ansichten eines mystischen und eines nicht mystischen Lehrers über die wesentlichen Unterrichtsgegenstände in eingehender Ausführung einander gegenüberzustellen. Diese Erörterung war für ein Journal bestimmt, das unter dem Titel des Antimystikers 1826 er-

* Wir teilen unter VII, 1 den umfänglichen Aufsatz Diesterwegs mit, aus dem dieser Satz genommen ist: Ansichten der Mystiker über das Schulwesen.

scheinen sollte, aber nicht ins Leben getreten ist. Daß Diesterweg unter den Veranstaltern dieser Zeitschrift gewesen sei, darf man wohl ohne weiteres annehmen. Wir kennen diese Arbeit aus einem Buche, das als „ein Nachlaß von seinem Wirken an dem Lehrerseminar zu Mörs" von einem seiner Schüler und Verehrer „zum Druck befördert worden" ist unter dem Titel:

Schulreden und pädagogische Abhandlungen von Dr. F. A. W. Diesterweg. Crefeld, J. H. Funcke, 1832.

Dieser Band enthält zunächst eine Auslese von Schulreden, welche Diesterwegs Wirken im Seminar, insbesondere die kräftige und gemütliche Art, seine Schüler anzuregen und durch strenge, aber teilnahmsvolle Leitung zu sich emporzuheben, in sehr gewinnender Weise beleuchtet. Eine dieser Ansprachen ist in unserer Auswahl (V, 1) mitgeteilt. Im zweiten Teile steht eine bemerkenswerte Erörterung darüber, „daß das Wohl der Schule durch die Religiosität des Lehrers bedingt sei." Dieser Aufsatz wurde gleich allgemein bemerkt. Zwar hatte Diesterweg, als er dem ungenannten Herausgeber diese Arbeiten überließ, daran die Bedingung geknüpft, „daß dieselben als Manuskript für Freunde angesehen werden sollten." Aber das Buch war in offenem Verlag erschienen und konnte, da der Aufsatz über den Mystizismus Mitteilungen enthielt über eigentümliche Zustände, die der Verfasser an einigen Lehrerbildungsanstalten wahrgenommen hatte, nicht unbemerkt bleiben. Er verlangte darin von seinen Zöglingen eine „individualisierte Gestaltung der Religiosität in der religiösen Gesinnung des Lehrers", die sich in einem Dreifachen aussprechen müsse, einmal in einem freudigen Streben nach Wahrheit, dann in der Freude am Umgange mit Kindern und endlich in tüchtiger Wirksamkeit im Berufe. In der Erörterung des ersten Punktes kommen nun gleich Stellen vor, welche lebhaft an den Aufsatz gegen die Mystiker erinnern. „Sogenannte fromme Gesinnungen", sagt Diesterweg, „sogenannte gläubige Seelen, sogenannte Auserwählte achten wir für nichts, wenn sie ihre Frömmigkeit nicht in Thaten bewähren, wenn ihr Glaube sie nicht stärkt, das Beste der Gemeine und des Vaterlandes zu fördern, wenn ihre Erwählung von der Aufopferungsfähigkeit geschieden ist." Fromme Gebete, der Katechismus und der Glaube des Lehrers, selbst „wenn er dadurch Berge versetzen könnte", hätten keinen Wert, und die Selbstzerknirschung mache ihn unfähig für die Schule; die Lehre endlich von dem Unvermögen des Menschen, das Gute aus eigener Kraft zu vollbringen, verführe den Lehrer, „seinen eigenen Augen und der sonnenklaren Wahrheit nicht zu trauen, das Mißtrauen gegen Erwachsene auch auf die Kinderwelt auszudehnen und in jedem Kinde einen kleinen Bösewicht zu erblicken". „Gott sei gedankt", fährt der Verfasser fort, „daß diese Lehrsätze nicht wahr

sind; Gott sei gedankt, daß der Mensch auch für die Anlagen zum Guten seinem Schöpfer danken kann; Gott sei gedankt, daß das erhabene Bewußtsein des Menschen, in guter Absicht und für gute, edle Zwecke thätig sein zu können und thätig sein zu wollen, auf festem Grunde ruht. Und darum preisen wir, und zwar allein, den praktisch religiösen Lehrer, allein denjenigen, welcher seine Gesinnungen in edler Berufsthätigkeit ausprägt." Dieser Aufsatz war in der Jahresversammlung ehemaliger Mitglieder des Seminars zu Mörs im Jahre 1825 vorgetragen worden, also um die nämliche Zeit, in welcher der Antimystiker vorbereitet wurde; aber er wurde erst bekannt, als Diesterweg nach Berlin übersiedelte und war natürlich sehr geeignet, auch in Berlin eine mißtrauische Stimmung gegen den neuen Seminardirektor hervorzurufen. Ihm folgte eine pädagogische Erzählung: August und Wilhelm, die ungleichen Nachbarskinder. Die Schilderung zweier Religionslehrer, eines schwärmerischen und eines rationalen, denen nacheinander der nämliche Knabe anvertraut wird, schlägt verwandte Töne an. Von dem ersten Religionslehrer hatte der Zögling gelernt, „da von Gefühl zu reden, wo er nie gefühlt hatte, Empfindungen zu heucheln und von Herzensergüssen, sanften Regungen u. s. w. zu faseln, von denen das Herz nichts geahnt hatte". Auf einen anderen Aufsatz über französische Erziehung in Deutschland, in welchem die Schulschaustellungen, das Preiswesen und das Deklamieren verurteilt werden, sind wir früher schon zu sprechen gekommen. Ihm folgt die Anklage gegen den Mystizismus, deren allgemeinen Teil unsere Auswahl enthält. Diesem folgen nun Mitteilungen von Erlebnissen, die Diesterweg an einigen Seminaren, offenbar bei Gelegenheit der in diesen Jahren unternommenen Informationsreisen, gehabt hatte. Er hat den Zweifel ausgesprochen, ob der Mystizismus schon in den Schulen Eingang gefunden habe; in den Seminaren war er schon zu bemerken und mußte von hier bald dorthin übertragen werden. An einer Lehrerbildungsanstalt hatte Diesterweg unter den Zöglingen einen früheren Weber bemerkt, der zwar ganz unfähig war, dem Unterricht zu folgen, aber wegen seiner intensiven Glaubensseligkeit um des guten Eindrucks willen da behalten wurde. An einem anderen Seminar blühte ein unverständlicher, zelotisch finsterer Religionsunterricht; an einem dritten bildeten die Zöglinge religiöse Konventikel und vernachlässigten ihre Berufsbildung.

Man konnte ohne Zweifel mit Fingern auf die Anstalten deuten, wo solches möglich war, und wenn das Buch auch als Manuskript für Freunde gedacht war, so konnte in Mitteilungen dieser Art doch leicht eine mißgünstige und böswillige Denunziation erblickt werden. Diesterweg war betroffen durch den kalten Empfang und das mißtrauische Wesen, das er bei seinem Eintritt in die neue Stellung in

Berlin fand; die Erklärung liegt nur zu sehr auf der Hand. Es ist ein neuer Beweis zu den vielen anderen, daß Diesterweg von Natur gutmütig war und nicht leicht Anlaß zum Mißtrauen schöpfte, was ja auch bei Männern wenig natürlich ist, die in einem sie sehr in Anspruch nehmenden Beruf ihre Befriedigung finden, sodaß er den Ursprung des Zischelns, das er schon in Mörs bemerkt hatte, nicht gleich entdeckte. Was er seinen ehemaligen Zöglingen und höchst wahrscheinlich auch den Seminaristen vortrug, war gegen die Stimmung aller der Kreise gerichtet, welche damals den größten Einfluß auf die Behandlung aller Bildungsfragen hatten. Diesterweg sah in den Ereignissen der Zeit keine Zeichen revolutionärer Gesinnung; er war der Meinung, daß die von der neuen Erziehung geforderte Ausbildung des ganzen Menschen und besonders die von ihr erstrebte Befähigung zur Selbstbestimmung Bürgschaften eines tüchtigen Bürgersinns böten, den die Regierungen nur durch Aufrechterhaltung einer festen äußeren Ordnnng zu unterstützen hätten.* Aber seine Gegner sprachen es laut aus, daß der viel zu weit getriebene Unterricht der neuen Seminare und Volksschulen Überhebung und Unzufriedenheit erzeuge, daß Diesterweg der eifrigste und wirksamste Förderer dieses neuen Geistes der Schulen sei und daß von seiner persönlichen Einwirkung auf die Seminaristen und jungen Lehrer, wie nicht minder von seiner lebhaften schriftstellerischen Thätigkeit die Untergrabung der kirchlichen Autorität und der gesellschaftlichen Ordnung zu befürchten sei. Den Schluß des Buches bildet die weiter ausgeführte Verteidigungsrede, die Diesterweg am 10. Mai 1831 vor dem Landgericht zu Düsseldorf in der uns schon bekannten Sache gehalten hat.

Diesterweg hatte schon in Mörs Gegner genug; aber es fehlte ihnen der weitgreifende Einfluß. Das war in Berlin ganz anders. Er mußte bald hören, daß man an seiner ausgedehnten litterarischen Thätigkeit höheren Ortes Anstoß nahm; aber es war damit nicht gemeint, daß man die ganze Wirksamkeit des Schulmannes in die vier Wände seines Schulhauses hätte bannen wollen: man ärgerte sich über den Inhalt seiner Schriften. An seinen Erörterungen der sozialen Fragen fand man besonders viele Bedenken; das waren die gefährlichsten und brennendsten Fragen in dieser langen Zeit der Gärung. Sie hingen aber eng zusammen mit der Anklage gegen den Mystizismus und gegen die Lehrmethode an den Universitäten. Diesterweg verkündete vor einer Welt, die man gerne möglichst ruhig im Schatten einer bedürfnislosen Einfalt gelassen hätte, die Lehre einer neuen, freieren Art, die Dinge anzusehen, und er wurde nicht müde, auf die

* S. die Erörterung der Frage: Birgt die öffentliche Erziehung der Gegenwart ein revolutionäres Prinzip in ihrem Schoß? unter VII, 2 unserer Auswahl.

Punkte, die er einmal zum Entsetzen der religiösen Schwärmer und der wissenschaftlich und politisch Unreifen angerührt hatte, immer wieder zurückzuweisen. Vorerst waren seine Äußerungen naive Ergüsse eines offenen, wahrheitsliebenden Gemütes; ein Jahrzehnt später trat er als Tribun derjenigen auf, die man zu dem natürlichen Rechte der freien Überzeugung nicht wollte kommen lassen, und als ein Anwalt der bedrückten Schule gegen Büreaukratie und Konfessionalismus.

Der Kampf hatte sich schon lange vorbereitet. Fast zu gleicher Zeit erschien das Buch des bekannten Parabeldichters Krummacher: „Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche", und Pustkuchen-Glanzows „Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras unserer Zeit" (1823). Ersterer beanspruchte die Schule ganz für die Kirche: sie sei die Kirche der christlichen Jugend. Krummacher sprach, wie es Diesterweg vorkam, höhnisch, wo nicht pfäffisch über das heidnisch gewordene Volksschulwesen. Der letztere rief in allem nach rückwärts: die Seminare seien so eingerichtet worden, als sollten es Schulmeistersuniversitäten sein. Später äußerte er sich dahin, die Volksschule habe nichts weiter zu lehren als Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus. Während Diesterweg noch zweifeln konnte, ob thatsächlich, was in den Lehrerbildungsanstalten mit so vielem Eifer und glücklichem Erfolg begonnen worden war, der allgemeinen Volksbildung doch nicht zu gute kommen sollte, sah er schon da und dort, wie man in der Volksschule die Grenzen der Bildung wieder enger steckte und wie das pädagogische Wissen und Können der Geistlichen, die noch vor wenigen Jahren in Volksschulen und Seminaren den Geist der neuen Zeit mit hatten heraufführen helfen, immer mehr abnahm; denn die Neigung derselben, mit dem Schulwesen sich zu befassen, hörte natürlich unter der Stimmung, die Krummacher und Glanzow angefacht hatten, nach und nach auf. Diesterweg bemerkte auch, daß die mystisch gestimmten Schullehrer gerne prügelten, dabei aber durch geistloses und unwahres Wesen sich auszeichneten.

Nun ging auch Harnisch, der ehemalige Freiheitskämpfer, der als Anhänger der Turnsache der Regierung gegenüber eine so selbstbewußte Männlichkeit und Entschlossenheit gezeigt hatte, zu den Mystikern über.* Diesterweg hatte ihn zu einer freundschaftlichen Aussprache ihrer Differenzen in den Rheinischen Blättern vermocht; aber schon 1833 verzichtete er auf weitere Auseinandersetzungen, freilich unter Beteuerung seiner freundschaftlichen Gesinnung. 1834 erscheint dann noch einmal ein Schreiben von ihm, in welchem er darlegt, Diesterweg habe eine „zu beschränkte und zu wenig deutliche Ansicht von den sogenannten mystischen Schullehrern." Später meint

* S. VIII, 8 unserer Auswahl.

er, Diesterweg habe nur den unechten und heuchlerischen Mystizismus beobachtet, er selbst kenne einen wahren und echten; dieser sei „die innere Wahrnehmung des Unendlichen in dem Endlichen, welche durch das Erkenntnisvermögen vermittelt, aber durch das Gefühlsvermögen erst vollendet wird:" dies sei die wahre und einfache evangelische Lehre des Christentums selbst. In der Antwort sagt Diesterweg, er habe sich mit dem Mystizismus vielleicht ein wenig zu lange beschäftigt und fürchte nun, er könnte jetzt leicht an ihm auch Seiten bekämpfen, die nicht zu den verwerflichen Dingen gehören. Harnisch trat 1842 ins Pfarramt über und bewies damit am deutlichsten, welche Wendung die Angelegenheiten der Volksbildung in Deutschland genommen hatten. Seinen Zwist mit Diesterweg faßte er, durchaus nicht treffend, auf als eine Spaltung im Lager der Pestalozzischen Schule in eine positiv-gläubige und eine rationalistische Richtung: das Haupt der letzteren sei Diesterweg.

Wir fügen unserem Berichte über den Kampf Diesterwegs mit den rückwärts treibenden Elementen im Bildungswesen noch eine Äußerung des würdigen und gelassenen Gruner an. Dieser schrieb einige Jahre vor seinem Tode, im September 1838, an den Herausgeber der Rheinischen Blätter: „Noch vor zwanzig Jahren glaubte man an ein Heil aus dem Besserwerden, heute nur an das aus dem Bestehen, aus dem Erhalten des in der Vergangenheit gewonnenen wirklichen oder vermeintlichen Guten. Damals meinte man, es müsse von innen heraus im geistigen Leben anders werden, wenn es besser werden sollte; jetzt meint man, aus der Entwickelung dessen, was handgreiflich besteht, oder aus der Ausbeutung dessen, was bestanden hat, werde und müsse das möglich Beste hervorgehen. Wenn einer anders denkt, so hat er so viele von widersprechender Ansicht gegen sich, daß es nicht auffallen kann, wenn er sich versucht fühlt, jedes Wort auf die Goldwage zu legen, bevor er es ausspricht oder niederschreibt." Gruner schwieg zu dem Gewirre der Zeit; aber Diesterweg schwieg nicht und konnte nicht schweigen.

Er hat später in der Zeit der politischen Reaktion der fünfziger Jahre den Mystizismus wieder angetroffen auf den Grenzgebieten von Natur und Wissenschaft, wo die Wirkungen einer unfreien und doch noch die Erinnerung an schwungvollere Zeiten in schwachen Nachklängen bewahrenden Weltanschauung sich besonders deutlich zeigen konnten. Er ist auch diesen Äußerungen des von ihm verfolgten Gespenstes entgegengetreten, nicht ohne einen gewissen Schauder. Man findet seine Erörterungen über „Tischrücken und den Seelenschreiber" im Jahrbuch für 1856.*

* S. VII, 6 unserer Auswahl.

Auch die „Erweckungen", die 1861 im Elberfelder Waisenhause vorkamen, entgingen ihm nicht. Er sah in diesen Erscheinungen die Folgen des Geistes, den die Regulative vom Jahr 1854 gepflanzt hatten. Im Grund hängen aber die Regulative mit den eben gegeschilderten mystischen Richtungen zusammen. Wir haben über jene an einer späteren Stelle zu berichten.

L. Kellner sagt in seinen „Lebensblättern" (S. 166), Diesterweg sei im Jahr 1840 „sehr verschiedenseitig beurteilt" worden. Seine eigene Behörde sprach sich deutlicher aus, indem sie Diesterweg wegen seiner Schriften verwarnte. Dabei wurde ihm auch zur Last gelegt, daß er die Lehrer zur Bildung von größeren oder kleineren, von der Aufsichtsbehörde unabhängigen und schon deshalb nicht zu duldenden Vereinen aufforderе. Der Angeschuldigte erwiderte, daß er sich keiner Schuld bewußt sei und vielmehr glaube, daß er gerade durch seine schriftstellerische Thätigkeit zum Wohl der Schule und der Bildung wirke. Nun überlegte er sich, ob er vielleicht die Rheinischen Blätter aufgeben solle; aber, „in seinen Anschauungs- und Gedankenkreis zurückgekehrt," verwarf er alle Anwandlungen der Kleinmut. Doch die Rügen und Verwarnungen hörten nicht auf. 1844 wurde ihm gesagt, wenn er seinen Gedanken, besonders den über das Verhältnis der Schule zur Kirche ferner Ausdruck geben wolle, möge er vom Amte eines Seminardirektors zurücktreten.

Endlich kamen aber Angriffe aus unmittelbarer Nähe. Ein Schüler Diesterwegs, der Veranlassung hatte, Diesterweg nicht nur für den bei ihm genossenen Unterricht dankbar zu sein, L. P. D. Emmerich, schrieb nach dem Erscheinen der zweiten Auflage des Wegweisers eine „Berichtigung der in dem Wegweiser für Lehrer von dem Herrn Seminardirektor Dr. Diesterweg ausgesprochenen Ansichten über die Bestimmung des Menschen" (Bonn, 1841). Diesterweg war im Innersten betroffen, nicht durch die Darlegungen der Schrift, sondern durch die ungeheure Impietät ihres Verfassers. In den Rheinischen Blättern antwortete Lehrer Kirchberg in Essen auf den Angriff, worauf Emmerich sich noch einmal vernehmen ließ in einem „Offenen Brief an Diesterweg," der am 1. Januar 1843 in der Kölnischen Zeitung erschien, und in einer weiteren Schrift, welche betitelt war: „Die Gedankenlosigkeit der Meinungen Diesterwegs und seines Defensors Kirchberg" (Frankfurt a. M. 1843). Gegen diese Verunglimpfungen traten in der Kölnischen Zeitung Karl Hoffmeister und in einer kurzen Erklärung mit vierhundertfünfundsechzig Unterschriften Lehrer auf, welche versicherten, daß nichts imstande sein werde, ihre Hochachtung vor Diesterweg zu mindern, und daß sie es sich „fortwährend zur Ehre rechnen werden, das Andenken eines Mannes aufrecht zu erhalten, der zu den ersten Pädagogen Deutschlands gehört und seine

Thätigkeit unausgesetzt mit warmer, aufopfernder Liebe dem Emporblühen des Lehrerstandes gewidmet hat.“ Der Streit für und wider Diesterweg wollte gar nicht enden. Auch Wander* trat für Diesterweg ein und sein treuer Schüler und Biograph E. Langenberg. Die Angreifer wandten sich gegen die Rousseauschen Gedanken in dem ersten Kapitel des Wegweisers; daneben wurden auch Anklagen anderer Art laut, die beweisen, daß man den Verfasser des Wegweisers für einen gefährlichen Aufwiegler in der deutschen Schulwelt hielt. Ein Prediger sprach von der Kanzel herab gegen den „düstern wüsten Weg“, auf den jener die christlichen Lehrer führe.

Diesterweg ist in allem Schulmann. Als solcher kämpft er gegen Theologen und Universitäten. Als Schulmann hat er auch das Bestreben, die Schulorganisation so weit auszudehnen, als das Bedürfnis reicht, dem Volke durch Unterricht aufzuhelfen. Darum interessiert er sich nicht bloß für Volksschulen und Lehrerseminare, sondern für das Bildungswesen in seiner ganzen möglichen Ausdehnung.**

7. Religion und Kirche, Staat und Schule.

Diesterwegs Kampf gegen den Mystizismus ist im Interesse der Schule geführt worden; aber es wäre eine unbillige Behauptung, wenn man die Beweggründe, welche ihn zum Streit gegen die Vertreter vermeintlicher religiöser Interessen veranlaßt haben, aus einseitigen Standesanschauungen des Schulmanns erklären wollte. Er wollte allerdings nichts anderes sein als ein Schulmann, und er hielt die Sorge für die Bildung des Volkes für das wichtigste Anliegen des Staates; das alles aber nur, weil er die Überzeugung in sich trug, daß ein geistig tüchtiges Volk die einzige, aber sichere Bürgschaft für die innere Wohlfahrt und die äußere Macht der Nation und, was ihm noch wichtiger erscheinen mußte, für die Begründung echter Humanität sei. Wenn er sich dagegen aussprach, daß Geistliche vorzugsweise als Leiter und Lehrer von Seminaren verwendet wurden, so hatte er, abgesehen von dem Grundsatz, daß nur der Stand Tüchtiges leistet, der seine kleinsten wie größten Angelegenheiten selbst besorgt, in der Wendung der Zeitereignisse dafür eine besondere Rechtfertigung. Sobald die Lehrerbildungsanstalten begonnen hatten, ein System der Lehrerbildung nach eigenen Grundsätzen und Erfahrungen aufzustellen, verwahrten sich einzelne Geistliche wie Krummacher gegen die Einrichtung eines Volksbildungswesens neben oder, wie sie meinten, außerhalb der Kirche. Es ist ein sehr naives Verlangen gewesen, als Harnisch für die theologischen Seminardirektoren und Seminarlehrer eine kirchliche Vokation

* S. in unserer Auswahl VII, 11.
** S. VI, 6 unserer Auswahl (landwirtschaftlicher Unterricht).

verlangte; es erklärt sich aber aus den Auffassungen der Zeit, in der Harnisch selbst sich zum Pädagogen entwickelt hat. Damals bedurfte die Schule der Hilfe der Geistlichen sehr, und es konnte nur zum Gedeihen der ersteren beitragen, wenn ihr die Kirche etwas von ihrem eigenen Ansehen lieh. In der Sache selbst dachte er nicht anders als Diesterweg. „Ganz falsch," sagt er, „ist die Meinung, daß die Schule dadurch schon mit der Kirche verbunden sei, daß ein Geistlicher die Aufsicht über die Schule führe, und der Schullehrer ihm als solchem folgen müsse, wenn er auch nichts vom Schulwesen verstände. Nur der Geistliche kann ein rechter Schulaufseher sein, der zugleich selber Lehrer ist und so wie ein guter Gärtner nicht bloß die alten Bäume abraupt, abmooset, aushauet und der Früchte entbindet, sondern auch Samenkerne steckt, die jungen Stämmchen beschneidet, veredelt, versetzt. Es ist ein ganz unevangelischer Gedanke, in Sachen reden und meistern zu wollen, wovon man nichts versteht und worin man nichts kann. Ist der Geistliche Lehrer, so ist Kirche und Volksschule in ihm vereinigt, und nicht als Geistlicher steht er dann der Schule vor, sondern als erster Lehrer, wenigstens als Mann vom Fach."* Aber nachdem die Kirche, anstatt mit neidlosem Auge die Anpflanznng eines neuen Gebietes zu betrachten, das ihren eigenen Zwecken nur zu gut kommen konnte, Grenzstreitigkeiten gegen das neue Schulwesen erhob, zogen sich die Geistlichen von der Schule mehr und mehr zurück, und der edle Eifer für Volkserziehung, der Geistliche wie Denzel und Harnisch der Schule zugeführt hatte, erlosch bei den Theologen. Nun waren sie noch Beamte, deren sich der Staat bedienen mußte, solange er einen pädagogischen Stand nicht selbst herangezogen hatte, und die Frage war erlaubt und naheliegend, ob ein Geistlicher, den man fortab in ein Seminar stellte oder gar zum Leiter eines solchen machte, hiefür noch die notwendige Befähigung mitbringe. Dieser Zweifel richtete sich aber nicht gegen den Stand, sondern er war begründet durch die Unmöglichkeit, auf dem nun so reich angebauten Gebiete der Volkserziehung nebenbei eine tüchtige Arbeit zu leisten. Diesterweg hält es sogar für eine „extreme, verwerfliche Ansicht", daß die Geistlichen von aller Teilnahme an der Leitung der Schulangelegenheiten ausgeschlossen werden sollten.** Unter den Volksschullehrern gärte es in den dreißiger Jahren wie in vielen anderen Ständen. Das Wort

* Handbuch f. d. deutsche Volksschulwesen § 41.

** „Es ist die erste, oberste, wichtigste und gerechteste Forderung der Lehrer, von Sach- und Fachkundigen, gleichviel ob es Geistliche oder Nichtgeistliche sind, geleitet zu werden." Diesterweg, Pädag. Jahrb. 1864 S. 303 f. Im Jahr 1829 hielt er den Geistlichen, wenn er hinreichend pädagogisch gebildet sei, was freilich selten zutreffe, für den geeignetsten Schulaufsichtsbeamten. Doch vergleiche man den Aufsatz unter VI, 2.

der Emanzipation war unter sie geworfen worden und wurde bald so bald anders gedeutet. In den Rheinischen Blättern von 1842 erzählt Diesterweg, wie ein Lehrer ihm Aufzeichnungen zugeschickt hatte, die endlos und ohne objektive Grundlage das Thema der Emanzipation behandelten. Er besuchte den Unzufriedenen selbst und fand seine Schule in schlechtester Verfassung. Nun hielt er ihm in einem Aufsatze an eben dieser Stelle unter der Aufschrift „Zur wahren Emanzipation der Schullehrer“ vor, daß die Emanzipation am eigenen Ich beginnen müsse: Befreiung von der Unwissenheit, dem Schlendrian und „schofeler Gesinnung“ sei das wichtigste, dann wissenschaftliches Streben und allseitige Kenntnis der Umgebung, in welcher der Lehrer steht, der sich zum Mittelpunkte der Intelligenz in seinen Kreisen machen müsse. Von Diesterweg also ist der erste Anstoß zu der Spannung, die sich zwischen Kirche und Schule damals entwickelt hat, nicht ausgegangen.

Diesterweg stammt aus einem Hause von religiösem Sinn. Die Einträge seines Vaters in seiner Hauschronik zeugen von tiefer und inniger Gottergebenheit. Diese Eindrücke sind in dem Sohne immer lebendig geblieben; aber die Frömmigkeit der letzten Jahrzehnte des achtzehnten Jahrhunderts hat mit jener unklaren Heilsbedürftigkeit, welche Diesterweg in Stettin einst in einem so obschreckenden Beispiel vor die Augen trat, gar nichts gemein. Diese ist mystisch und unweltlich; Diesterwegs religiöses Bekenntnis gründet sich auf ein unumstößliches Vertrauen auf Gottes Vatergüte und auf die ebenso sichere Überzeugung, daß die ewige Allmacht und Güte den Menschen nicht ins Leben gesetzt habe, damit er sich aus ihm hinaussehne und hinausängstige. Man kann dieses Bekenntnis einen praktischen Rationalismus nennen, wenn man vom Rationalismus die seichte Aufklärerei der Philanthropisten scheidet, die Diesterweg schon als ein naturwissenschaftlich gebildeter Mann verurteilte. Dazu kam nun eine innige Menschenliebe und ein starkes Vaterlandsgefühl, dem alles Trennende als eine Schwächung der Nation verdächtig war. Die Toleranz war ihm ein positives Bedürfnis, nicht bloß eine Folge der Bequemlichkeit im Denken und Handeln. Die Toleranz war aber auch ein Bedürfnis der Zeit, in welcher Diesterweg für seinen Beruf herangereift ist. Die Heilige Allianz, zu der die Oberhäupter dreier Großstaaten katholischen, evangelischen und griechischen Bekenntnisses sich zusammengefunden hatten, lud die europäische Menschheit ein, sich über die Schranken der religiösen Bekenntnisse hinweg zu allgemeiner Duldung zu verstehen. In der That war nach den gewaltigen Erschütterungen der Napoleonischen Kriege es dringend erforderlich, die Kräfte zu sammeln, und jeden Anlaß der Entzweiung zu beseitigen. Auf diesen Standpunkt hat auch Diesterweg sich gestellt, und aus diesem

Grunde citiert er Luthers Wort, daß der Lehrer den Kindern nichts von „Hadersachen" sagen solle. In den Schulen, die damals doch ganz im Schlepptau der Kirche fuhren, war man fast allgemein der gleichen Ansicht. Im Nassauischen bestand, gesetzlich eingeführt, ein allgemeiner christlicher Religionsunterricht. Der Seminardirektor Ehrlich in Soest, der Theologe war, verfaßte ein „Gemeinnütziges Lehr- und Lesebuch für alle Religionsverwandte"; später freilich, als die Stimmung nach und nach schwächlicher wurde und endlich ganz umzuschlagen begann, hat er diese Bestimmung weggelassen. In dem 1829 verfaßten „Unterrichtsplan für die Elementarschule in Soest" sagt der nämliche: „Die Elementarschule braucht sich nicht auf die Unterscheidungslehren der einzelnen Konfessionen einzulassen," und dieser Lehrplan war offiziell veranlaßt und genehmigt. Das alles waren letzte Äußerungen einer Zeit von größerer Art und mutigerer Gesinnung. Als Süvern im Jahr 1812 mit dem Entwurf einer Regelung des gesamten Schulwesens beschäftigt war, erteilte er Ludwig Natorp, den Diesterweg so oft mit Auszeichnung nennt, den Auftrag, den die Volksschule betreffenden Teil auszuarbeiten. Natorp, damals Geistlicher Rat im Ministerium, ging mit allem Eifer an das Werk, in welchem die konfessionelle Scheidung der Schulen aufgehoben war; aber die Zeit gestattete die Fortsetzung dieser Arbeit nicht, und später war sie an sich unmöglich geworden gerade von der Seite aus, die wir hier berühren.* Diesterweg blieb seiner Ansicht treu und wollte an seinem Teile wenigstens dahin streben, daß des Trennenden und Schwächenden in dem so vielfach zerrissenen deutschen Vaterlande nicht noch mehr würde. Darum nahm er auch Israeliten in sein Seminar auf als Hospitanten; mehr erlaubte ihm seine Dienstweisung oder die vorgesetzte Behörde nicht. Nur dann, so war seine Ansicht, wenn der Staat auch den Israeliten gegenüber thue, was er jedem seiner Bürger schuldig sei, werden die Vorurteile und Besonderheiten der bis jetzt aus der bürgerlichen Gemeinschaft hinausgedrängten Juden aufhören. Als 1860 die Juden eine Petition an das preußische Abgeordnetenhaus richteten, um Zulassung zu Staats- und Schulämtern zu erlangen, sprach Diesterweg, der damals im Landtage war, nicht, weil sein Standpunkt von einem anderen Abgeordneten mit hinreichender Klarheit ausgesprochen worden war; aber er kam in den Rheinischen Blättern auf den Gegenstand zurück.** Die wahre Quelle der Intoleranz scheint ihm die Unwissenheit zu sein. Aus der religiös-sittlichen Erziehung zumal möchte er schon darum alles Konfessionelle ausgeschlossen haben, weil die Religion fürs Leben vorbereiten müßte,

* Vgl. die Aufsätze unter VI, 1 und 2 unserer Auswahl.
** VI, 5 unserer Auswahl.

der Streit aber nicht als gute Vorbereitung dafür gelten könne. Diese Ansicht vom religiösen Unterricht läßt ihn eine besonders scharf ausgesprochene Stellung dem Gefühlschristentum gegenüber einnehmen, nicht als ob er keine Anregung des Gefühls wollte, sondern weil er nur dann eine Wirkung der christlichen Lehre für den Lebenswandel des Zöglings sich versprechen konnte, wenn sie ihm klar und sachlich vorgetragen wurde und ihre Aufgabe nicht darin sah, durch fortwährende Betonung der menschlichen Bosheit und des Unvermögens der menschlichen Natur zum Guten die sittliche Kraft niederzudrücken. Solche Befürchtungen leiteten ihn im Kampfe gegen den Mystizismus, nicht eine abweichende theoretische Auffassung. In seinem eigenen Seminar war ihm das Jammern über die Sündhaftigkeit des Menschen und das Aufzählen aller möglichen Sünden, von denen die Jugend vielleicht noch gar nichts gewußt hatte, oft ein Ärgernis gewesen. Aber erst nach seiner Dienstentlassung macht er seinem Ärger Luft in schwerer Verurteilung der „Sündenkrämer, die das Herz und den Verstand der Kinder veröden."* Als man denjenigen, welche den Schulen den konfessionellen Charakter nehmen wollten, entgegenhielt, daß eine nicht bloß in vagen Allgemeinheiten sich ergehende religiöse Unterweisung nur auf konfessionellem Grunde möglich sei, bestritt er das mit dem größten Nachdruck und hielt an der Notwendigkeit fest, alle trennenden Elemente aus der deutschen Jugendbildung fernzuhalten.** Die Märztage von 1848 hatten die Hoffnung erweckt, daß die schwersten Hemmnisse, die bisher einer freien Entwickelung der Nation entgegengestanden waren, nun nach und nach verschwinden würden, und dann, so hoffte Diesterweg, würde man wohl auch einsehen, daß „die Söhne und Töchter desselben Landes in Gemeinschaft und Eintracht auf die eine und gleiche Weise erzogen und gebildet werden müßten." Nun trat er mit der Forderung eines allgemeinen Religionsunterrichtes hervor. Der Inhalt desselben ist die Naturreligion.*** Wir werden uns nicht wundern, daß Diesterweg, der von Rousseauischen Ideen ausging, auch jetzt auf sie zurückkommt. Daß diese Naturreligion nie bestanden hat und überhaupt nichts anderes ist als eine reflektierte Betrachtung religiöser Dinge vom Standpunkte einer nach langen Kulturverirrungen künstlich gewonnenen Voraussetzungslosigkeit, ferner, daß den Religionen eine Kraft zur Gemeindebildung wesentlich ist und daß sie dadurch in bestimmte und abschließende Formen gelangen, war für Diesterweg kein Einwurf; denn auch er wollte die Vorurteile einer langen Verirrung abwerfen, und auch er wollte auf eine Ver-

* Rhein. Bl. XXXVII (1848), S. 104 f.

** S. die Erörterungen über den allgemeinen Religionsunterricht in VI, 4 unserer Auswahl.

*** S. Rhein. Bl. XL (1849), S. 43 f.

einigung der Menschen hinarbeiten, aber mit aller Sicherheit für den gesellschaftlichen Frieden und die Freiheit der Überzeugung. So schienen ihm die Offenbarungsgläubigen jetzt Feinde der Menschheit zu sein, weil sie im Wahne, den sichern Glauben zu besitzen, die Andersglaubenden verfolgen. Das in der Erziehung angenommene Prinzip der Humanität, so meinte er, verlange in seiner Konsequenz eine „allgemeine Menschenreligion“; diese müsse aus der allen Menschen in der einen und gleichen Weise zugänglichen Quelle geschöpft werden, aus welcher das allen Menschen verliehene höchste Erkenntnisorgan schöpfe: sie sei also eine Natur- und eine Vernunftreligion. Er giebt auch den Inhalt dieser Lehre an: Geschichten, am besten solche des alten Testaments, aber auch andere, wahre oder ersonnene, welche das religiöse Gefühl zu fesseln und zu beleben geeignet sind, bereiten für den eigentlichen Religionsunterricht vor, das Leben Jesu legt den Grund zu diesem, eine Sammlung sittlicher Sprüche und Lehren vollendet ihn. Nicht aufgenommen werden in denselben: 1. jeder kirchliche Katechismus, und zwar aus Gründen des Inhalts wie der mit einer vernünftigen Methode nicht zu vereinigenden Form, 2. der Gebrauch der Gesangbücher, weil sie kirchlich-konfessionell sind und „weil die große Mehrzahl der Lieder ein schuldbewußtes Dasein voraussetzt, welches wir den Kindern allenfalls ankränkeln können, welches aber in Wahrheit nicht vorhanden ist“, 3. das Lesen der Bibel, die nicht für Kinder geschrieben ist. Diesterweg stand mit seinen Bestrebungen damals weniger vereinzelt da, als es heute der Fall sein würde, und so durfte man erwarten, daß er dem Plane, eine allgemeine Religionsgesellschaft zu gründen, mit großem Interesse folgte.

Man könnte nun schließen, Diesterweg werde ein Anhänger der Simultanschule sein, welche vorerst geeignet erscheinen müßte, allen seinen Forderungen am ehesten Rechnung zu tragen. In der That wirft er auch einmal Dörpfeld, dessen Schriften zur Schulverfassung er im ganzen lobt, vor, daß er die Simultanschule nicht zulasse: dadurch werde er seinem Grundsatze, den Eltern das Bestimmungsrecht über die Erziehung ihrer Kinder zu wahren, untreu. Aber ein anderes Mal äußert er sich, diese Schulart wäre nur zu empfehlen, wenn die Lehrer entweder ganz indifferent wären, sodaß sie nach keiner Seite hin Anstoß geben könnten, oder wenn sie auf so hohem Standpunkte ständen, wie es bei Lehrern in der Regel nicht vorausgesetzt werden könne.* Seine wahre Meinung ist in folgendem Satze enthalten, der im Jahre 1863 niedergeschrieben ist**: „Man ver-

* Rhein. Bl. N. F. V. S. 373.
** Rhein. Bl. Neueste F. XI. S. 139.

gegenwärtige sich die aufsteigende Progression: Konfessionsschule — Simultanschule — paritätische Schule — konfessionslose Schule — Humanitätsschule mit gemeinsamem Religionsunterricht aller Kinder einer Kommune, folglich eine Kommunalschule in unbeschränktem Sinne des Wortes und, weil sie die gesamte Jugend des Volkes aufnimmt und in gleicher Weise behandelt, deutsche Nationalschule. Durch dieselbe beseitigen wir fundamental aus unserem Volke die Ungleichartigkeit der Grundbildung, das Absonderungsgelüsten der Stämme, das egoistische Vorurteil der Bevorzugung durch absonderliche Gläubigkeit, die Zwietracht und den Haß, begründen durch sie die Einheit in Gesinnung und Streben und erobern uns dadurch — nicht durch das Mittel der Vergewaltigung, sondern auf dem friedlichen Wege der Erziehung und Bildung — das deutsche Vaterland."

Aus allem Vorhergehenden läßt sich ohne weiteres der Schluß ziehen, daß Diesterweg die Volksschule zu einer Bildungsanstalt der Nation machen wollte, daß er dieselbe nicht für eine kirchliche, sondern für eine staatliche Veranstaltung erklären mußte. Das ist auch seine Ansicht gewesen bis zum Erscheinen der Regulative. Die unter VI, 3 enthaltenen Äußerungen von 1834 und 1849 sagen das aufs bestimmteste. „Das National-Unterrichtsgesetz ist der Ausdruck des Volkswillens inbetreff der Erziehung seiner Bürger." „Die Nation setzt fest, wie der künftige Bürger erzogen werden solle, und derjenige, der diesen Beschluß der Nation ausführt, ist der Lehrer. Er handelt im Auftrage und Namen der Nation oder, wie man die Nation zu nennen pflegt, im Auftrage des Staates, d. h. die Schule ist Staatsanstalt." Im Jahr 1848 vereinigten sich Abgeordnete der preußischen Nationalversammlung, „um sich über diejenigen Bestimmungen zu einigen, welchen sie in Beziehung auf die Schule bei den Beratungen über die Verfassungsurkunde Geltung zu verschaffen wünschten". Zu ihren Erörterungen zogen sie Diesterweg und den Direktor Dr. Kapp bei, „sodaß die Versammlung dreiundzwanzig Männer zählte. Diese „Dreiundzwanzig" veröffentlichten unter dem 21. Juli 1848 als Ergebnis ihrer Verhandlungen sieben Punkte, deren erster lautet: „Die Schule ist Staatsanstalt; sie ist von der Kirche unabhängig." Im vierten wird vorgeschlagen: „Der Unterricht ist allen Konfessionen gemeinschaftlich. Der allgemeine Religionsunterricht verbleibt der Schule, der konfessionelle ist von derselben ausgeschlossen." Diesterweg macht diese Sätze in den Rheinichen Blättern vom November und Dezember 1848 bekannt und bemerkt zu dem ersten der oben angeführten u. a.: „Wer unter Staat bloß die Obrigkeit oder die Staatsgewalten versteht, mißversteht den ersten dieser beiden Sätze. Staat ist die Gesamtheit aller Bewohner des

Staates und was ihnen gehört. Die einzelnen Glieder des Staates sind die Gemeinden. Folglich schließt der erste Satz mit nichten die Gemeinden und ihre Thätigkeit aus. Er besagt aber: Alles, was inbetreff der Schule (Volksschule) angeordnet wird, geschieht mit Bezug auf die gemeinsamen Interessen aller Staatsangehörigen; die Kinder werden nicht bloß als Familienglieder, sondern als künftige Staatsbürger angesehen, und diesem Gesichtspunkte gemäß wird von demjenigen Organe, welches die allgemeinen Angelegenheiten gesetzlich regelt, d. h. von den Landesvertretern, alles die Schule Betreffende bestimmt." Zum Schlusse sagt Diesterweg: „Die Schule soll ganz und nichts anderes als Staatsinstitut sein; darum mußte sie für unabhängig von der Kirche erklärt werden." Man könnte den letzten Satz freilich auch umdrehen und würde damit des Verfassers Ansicht noch besser getroffen haben: die Schule sollte von der Kirche losgelöst werden; darum mußte sie zum Staatsinstitut gemacht werden.*

Aus dieser Auffassung erklären sich die Äußerungen Diesterwegs gegen das Staatsschulsystem. Zu einem preußischen Schulgesetz ist es nicht gekommen; das Volk, die Nation hat ihren Willen inbetreff der Organisation der Volksschule nicht aussprechen können. Aber im Jahr 1854 erschienen die „Regulative", eine nicht von den verfassungsmäßigen Organen des Volkswillens ausgegangene Verordnung, deren formale Gültigkeit lange bestritten worden ist. Die auf solche Weise angestrebte Organisation des Bildungswesens konnte Diesterweg nicht als die Form der Staatsschule ansehen, die ihm vorgeschwebt hatte. Daher beklagt er in dem 1857 erschienenen Buche „Pädagogisches Wollen und Sollen", daß die Gemeinden um Dinge, die sie so nahe berühren wie die Erziehung ihrer Kinder, sich zu wenig bekümmern, und fährt dann fort: „So viel steht fest, daß eben in dem Umstande, daß der Staat Dinge thut, welche von den Bürgern gethan werden sollten, eine jener Ursachen liegt (welche diese großen Mängel und Gebrechen des Zustandes unseres Volks herbeiführen und die besonders darum zu beklagen sind, weil sie die Entwickelung thatkräftiger, patriotisch gesinnter Männer schwächen oder gänzlich verhindern). Auf keinem Gebiete menschlicher Thätigkeit gilt dies mehr als auf den Gebieten der Kirche und der Schule, in diesen Angelegenheiten des innern Lebens. Woran der Mensch sich selbständig und frei zu beteiligen verhindert ist, dafür verliert er das Interesse. Das Staatskirchensystem ist, soviel ich weiß, von der Geschichte gerichtet; das Staatsschulsystem verfällt, fürchte ich, wenigstens was die Volks- und Bürgerschule betrifft, derselben Verdammnis."**

---

* Man sehe auch VI, 1 unserer Auswahl gegen das Ende.
** S. 159.

Im Jahrbuch für 1865 giebt Diesterweg Dörpfeld gegenüber zu, daß den Familien das Recht und die Pflicht zukomme, über die Art der Erziehung ihrer Kinder Bestimmungen zu treffen. Daraus gehe hervor, daß man die freien Schulgemeinden gestatten müsse. Der Schule aber einen konfessionellen Charakter zu geben, sei eben darum unstatthaft. „Freie Selbstbestimmung unter der Garantie und Oberaufsicht des Staats in Handhabung der unter Teilnahme des Volks gegebenen Gesetze" ist die letzte Folgerung, zu der Diesterweg gelangt. Dadurch werde eine steigende Dezentralisation im Staate eintreten; aber das stimmt mit dem deutschen Charakter überein. „Der deutsche Mann will sich denkend und handelnd frei bewegen, frei entwickeln; nichts ist ihm mehr zuwider als Unterschiedslosigkeit und Einerleiheit. Wer das nicht begreift, hat für die Absonderung der deutschen Stämme von einander, die freilich leider in antagonistischen Separatismus ausschlagen kann, gar kein Verständnis."* Diese Worte sind geschrieben zu der Zeit, als die beiden deutschen Vormächte in den nordischen Grenzlanden gegen einander standen. Den stolzen Gedanken seiner Nationalschule hat Diestermeg für damals wenigstens aufgegeben; nicht für immer: wenige Wochen vor seinem Tode schrieb er: „Nach meiner Ansicht ist die Zeit reif für den Fortschritt, der durch die gemeinsame öffentliche Erziehung der Jugend in nicht konfessionellen Anstalten für wahre Religiosität, für Humanität, für die edle Toleranz und andere große Tugenden erreicht werden würde."**

Schon 1834 sah er sich veranlaßt, Verwahrung gegen die Anklage einzulegen, daß er die Schule von der Kirche losreißen wolle, worunter man aber in Wirklichkeit verstand: „den thatkräftig religiösen Sinn in Lehrern und Schülern zu ersticken und mindern." Mit der Zeit wurden diese Vorwürfe lauter und heftiger. Als er gar seines Amtes entsetzt wurde, mochte es mancher Lehrer für verdienstlich halten, den „Feind des Christentums" öffentlich an den Pranger zu stellen. Einen Lehrer Lohmeyer, der ihm auf diese Weise Haß gegen das Christentum unterschob, fertigte er in den Rheinischen Blättern so ab: „Wer gegen die Heilsamkeit der Schulaufsicht von Geistlichen ist, ist gegen die Geistlichen — ergo gegen die Kirche — ergo gegen das Christentum — ergo gegen die Religion — ergo gegen Gott. Einen solchen Gegner überläßt man seiner Einbildung, seinem Fanatismus, seinem Wahn."*** Dem Pastor Pieper in Mettmann, der schon 1843 Diesterwegs Lesebuch im Namen des Christentums angriff, da der Einfluß dieses Buches besonders weit reiche, widmete er dagegen eine besondere Schrift:

* Jahrbuch XV S. 207 f.
** VI, 7 u. Ausw. (1866).
*** Rhein. Bl. N. F. XL (1849) S. 388 Anm.

Anti-Piper. Die Anklage auf Irreligiosität, Jugend- und Lehrerverführung, erhoben von G. W. Pieper, in ihrer Unwahrheit und Bestandlosigkeit, wie auch in ihrer bösen Wurzel nachgewiesen von dem Angeklagten A. Diesterweg. Essen 1844, Baedeker.

Dieser Angriff, der sich auf einzelne, nur aus formalen Gründen mitgeteilte Wörter und Sätze des Diesterwegschen Lesebuchs bezog, welche der Angreifer aus kirchlichem und politischem Pflichteifer glaubte denunzieren zu müssen, gab Diesterweg nur die freudige Überzeugung, „nicht umsonst gelebt zu haben", und den Wunsch ein, daß derartiger, den eigenen Urheber brandmarkender Anklagen „noch mehr!" kommen möchten.

Die Organisation des Schul- und Bildungswesens gehört zu den ersten Gedanken, die Diesterweg beschäftigt haben, als er einmal Lehrer geworden war. Damals war ja die neue Volksschule erst zu gestalten; indem die Staatsverwaltung Männer wie Diesterweg ohne weitere Instruktion, selbst ohne die genügenden Mittel an Stellungen von so großer Bedeutung, wie sie eine Lehrerbildungsanstalt in jener Zeit zweifellos war, hinaussandte, gab sie ihnen das Recht und die Pflicht, auch über die Organisation der großen Arbeit, in die sie hineingestellt waren, sich zu äußern. Schon im dritten Bande der Rheinischen Blätter (1828, 2. Heft, S. 26 f.) findet sich aus Diesterwegs Feder ein Aufsatz „über die Organisation des Elementarschulwesens einer Provinz". Er giebt darin zunächst jeder Schule einen Vorstand, bestehend aus dem Bürgermeister, dem Pfarrer, zwei Schulinteressenten und dem Lehrer oder den Lehrern des Ortes. Letzteres ist notwendig, weil der Lehrer die Bedürfnisse der Schule kennt und weil nach alter Erfahrung es nicht gut ist, wenn die dem Lehrer vorgesetzte Behörde im nämlichen Orte mit ihm lebt. Damit der Pfarrer das Notwendige vom Schulwesen verstehe, müßten freilich die Pfarramtskandidaten angehalten werden, ein halbes Jahr in einem Lehrerseminar zuzubringen. Eine beschränkte Anzahl nicht zu weit von einander abgelegener Schulen bildet einen Schulkreis, der einem Schulpfleger unterstellt ist. Derselbe wird von der Provinzialschulverwaltung aus den Geistlichen des Kreises gewählt. Man muß aber verlangen, daß die Wahl auf einen Geistlichen falle, der schon an einem Seminar als Lehrer gewirkt hat. Sämtliche Schulen der Provinz stehen unter dem für alle Konfessionen gemeinsamen Schulrat. Dieser ist zusammengesetzt aus wenigstens zwei ehemals praktischen Schulmännern, einem evangelischen und einem katholischen. Am besten würden sich hierfür Seminardirektoren eignen, die zum praktischen Dienst nicht mehr die erforderliche Frische haben. Alle Schulamtskandidaten müssen im Lehrerseminar ausgebildet werden

Die **Seminare** sollen am Sitze des Schulrats errichtet werden, damit derselbe die Schulamtskandidaten, bevor er sie an eine Stelle weist, genau kennen lernen kann. Mit dem Seminar müssen verbunden sein 1. eine vollständige Elementarschule mit einer Klasse und einem ständigen Lehrer, 2. eine solche mit mehreren getrennten Klassen und 3., wo möglich, eine höhere Bürgerschule, weil die Lehrer dieser Anstalten am besten im Seminar ausgebildet werden. Gegen die Besetzung der Schulstellen durch die Gemeinde spricht Diesterweg sich scharf aus. Das Seminar ist eigentlich das Herz des ganzen Elementarschulwesens. Es ist aber ein Mißstand, daß man diesen Anstalten in der Regel Schulräte zu Direktoren giebt, die von der Volksschule keine rechte Kenntnis haben. In die Elementarschule wurden, als Diesterweg in Mörs war, die Kinder mit dem vollendeten fünften Lebensjahr geschickt; aber die Fabriken nahmen damals Kinder schon in den ersten Schuljahren von der Schulbank weg. Diesterweg verlangte eine gesetzliche Beschränkung der Kinderarbeit. Aber erst eine Königliche Verordnung vom 6. April 1839 bestimmte, daß Kinder nicht vor dem zurückgelegten neunten Lebensjahr „zu regelmäßiger Beschäftigung" in den Fabriken angenommen werden dürften.

Später wandte Diesterweg seine Aufmerksamkeit auch dem **Fortbildungswesen** zu. Von seinen weitgehenden Forderungen ist im Zusammenhang mit seinen sozialistischen Bestrebungen schon oben gesprochen worden. 1846 kommt er auf die ganze Organisationsfrage zurück.* Er ist mit den bestehenden Einrichtungen nicht zufrieden. Er wünscht jetzt nach den Elementarschulen Fortbildungsschulen, die den Mittelpunkt der ganzen Organisation des Schulwesens eines Kreises bilden sollten. Dieser „Kreisschule", die vielleicht nur einige Vor- oder Nachmittage in der Woche Unterricht hält, stände ein erprobter Lehrer vor, der zugleich Inspektor des Schulkreises wäre. Von geistlichen Inspektoren ist jetzt nicht mehr die Rede. Den Lehrer und die Schule versteht nur, wer selbst Lehrer gewesen ist.

8. Erziehung und Unterricht.

Diesterwegs Stellung in der Entwickelung der deutschen Pädagogik wird so lange nicht richtig erkannt werden, als man sein **Verhältnis zu Pestalozzi** nicht genau erörtert. „Pestalozzi für immer," ist ein Wort Diesterwegs; es ist die Überschrift eines Artikels in dem 1857 veröffentlichten Buche: „Pädagogisches Wollen — und — Sollen". Ebenso rief er im Jahre des Schillerjubiläums: „Schiller für immer!" Damit wollte der Mann, der dem Autoritätsglauben bei

---

* S. VI, 1 uns. Ausw.

jeder Gelegenheit mit unerbittlicher Schärfe entgegengetreten ist, nicht sagen, daß ein Größeres und Weiterführendes für alle Zeiten nicht dürfe anerkannt werden als der Volkserzieher von Iferten und der Dichter des Tell. Die Meinung dieser Worte ist vielmehr, daß den Bestrebungen und dem Geiste solcher Menschen für alle Zeit Nacheiferung zu wünschen sei. Aber „Pestalozzi für immer“ ist Diesterwegs Devise erst seit dem Pestalozzijubiläum gewesen, und wie wenig gerade zu jener Zeit die deutschen Schulmänner sich mit Pestalozzi beschäftigt haben, dafür spricht der sonderbare Irrtum, daß Diesterweg dieses Fest im Januar 1845 begehen wollte: niemand wußte, daß Pestalozzi 1746 geboren war. Diesterwegs Entwickelung geht eben nicht von Pestalozzi aus, sondern sie hat ihre Wurzeln in anderem Boden.

Sein erster Versuch, Pestalozzisch zu wirken, mißlang, wie wir in einem früheren Abschnitte unserer Darstellung berichtet haben. In Frankfurt war er ganz auf pestalozzischem Grunde thätig; aber wir haben Veranlassung anzunehmen, daß er aus seiner damaligen Umgebung wenig Anregung geschöpft habe. Dagegen zog ihn Gruner an, dem er indessen sich nicht zu Füßen setzen konnte. Gruner war ein warmer Verehrer des schweizerischen Menschenfreundes; aber er war von Salzmann gekommen, dessen von Pestalozzi unabhängige Verdienste er darum, weil er bei Pestalozzi eine noch idealere Begeisterung für das Wohl der Menschheit fand, nicht verkennen wollte, und mit der Entwickelung, welche die Pädagogik des Schweizers in der Zeit nahm, als Schmid und Niederer in Iferten sich bekämpften, war er gar nicht zufrieden. Gruner hat auch in späteren Jahren Diesterweg die Veranlassung gegeben, gegen die Pestalozzianer aufzutreten.* Der 1829 in den Rheinischen Blättern erschienene Aufsatz Diesterwegs über den „jetzigen Standpunkt der Pestalozzischen Schule“ wendet sich nun freilich zunächst gegen Niederer; aber er greift die ganze Grundlage ihrer Pädagogik an, so den Satz von der harmonischen Ausbildung der menschlichen Anlagen, und als Ergebnis der ganzen sehr gründlichen, nur in den Geist Pestalozzis noch nicht tief genug eindringenden Erörterung giebt Diesterweg den folgenden Satz: „Von der eigentlichen Pestalozzischen Schule ist auch für die Unterrichtsfächer kaum noch etwas zu erwarten: die Mangelhaftigkeit des Buchs der Mütter, der Zahlen- und Maßverhältnisse, der Schmidschen Formenlehre ist allgemein bekannt und wird von den strengsten Pestalozzianern selbst nicht geleugnet“. Sollte man aber, meint er an anderer Stelle, zu den Grundsätzen dieser Schule wie dem Satze von der harmonischen Bildung sich auch bekennen wollen,

* VIII, 2 uns. Ausw.

„so hat keine Schule weniger Ansprüche auf Leistungen in dieser Beziehung als die Pestalozzische Schule“. Er begreift kaum „daß man dieses Phrasenspiel dreißig Jahre fortsetzen konnte“. Diese dreißig Jahre aber reichen zurück in die Zeit, da weder Niederer noch Schmid bei Pestalozzi waren: es ist der ganze Zeitraum von Pestalozzis eigener Entwickelung von Stans bis zum Zusammenbruch aller Unternehmungen des großen Mannes und bis zu seinem Tode. Graßman, Scholz, Harnisch, Götzinger haben nach Diesterwegs Meinung für die Didaktik, um die es sich hier zunächst handeln muß, da Diesterweg den großen, die ganze menschheitliche Entwickelung umfassenden Gedanken Pestalozzis noch gar nicht aufgefaßt hat, Dinge geleistet, mit denen nichts aus Pestalozzis Schule sich vergleichen läßt. Er giebt am Ende den Pestalozzianern den Rat, „auf die Erforschung einer weltumgestaltenden Idee und einer alles regenerierenden Methode zu verzichten, in Bescheidenheit anzuerkennen, daß Pestalozzi unausführbare Dinge angestrebt hat, daß es geratener ist, praktisch brauchbare Erziehungs- und Lehrmittel aufzustellen, als in der hochtrabenden Weise der Schriften und namentlich der Reden Pestalozzis fortzufahren“.

In dem nämlichen Aufsatze findet sich eine Hinweisung auf Niethammers Buch von 1808 über den Streit des Philanthropinismus und Humanismus, dem Herbart entgegengetreten ist, weil es nicht bloß gegen ersteren ungerecht ist, sondern auch die edlen Bestrebungen Pestalozzis verkennt. Dieses Buch übertrifft nach Diesterwegs Ansicht „an Gründlichkeit und Wahrheit der Ansichten über Erziehung alles, was die Pestalozzische Schule je geleistet hat und leisten wird“. Nun stand Diesterweg aber dem Philanthropinismus selbst nahe; denn was die Pestalozzianer, auch de Laspée ihm nicht geboten, dessen Einseitigkeit und didaktische Gewaltsamkeit er später eingesehen hat, das bot ihm Wilberg, der Meister am Rhein, der aus Rochows Schule hervorgegangen ist, die den Philanthropisten durchaus nahe steht, und noch 1840 hat er Salzmann gegen den Vorwurf des seichten Rationalismus verteidigt.* Was zog ihn nun auf die andere Seite, zu Niethammer? Er hat das Buch durch seinen Freund, den Philologen Hoffmeister, kennen gelernt; aber auch dessen Empfehlung würde ihn nicht veranlaßt haben, ein Buch zu loben, das seinen eigenen Grundsätzen den Krieg erklärt hätte. Das Niethammersche Werk verdient Herbarts Verurteilung nicht. Es predigt einen hohen Idealismus und berücksichtigt auf der anderen Seite doch auch die praktischen Bedürfnisse der gegenwärtigen Kultur. Spricht Niethammer gegen die realistische Richtung in der neuen Pädagogik, so richtet er seinen Tadel

* VIII, 1 uns. Ausw.

besonders gegen das Vielerlei, was diese jetzt in die Köpfe der Jugend bringen wollte, und damit ist Diesterweg immer einverstanden gewesen, daß es viel wertvoller sei, einen Gegenstand von zwanzig Seiten aus zu betrachten, als zwanzig Gegenstände von einer; das sagt er für die beiden Hauptseiten seines Unterrichts, den sprachlichen wie den mathematischen. Auch ist Diesterweg nicht der Realist, für den ihn seine Gegner oft ausgegeben haben: „Ohne von Ideen bewegt zu sein", ruft er aus,* „Ideales verfolgt zu haben, hat kein Sterblicher jemals etwas Nennenswertes geleistet. Wem das gemein Wirkliche, das Reale genügt, verfällt unausbleiblich der Gemeinheit, ist unfähig, höheres, reineres Streben in einem Kinde zu entzünden." Er ist Anhänger eines gesunden Formalismus, der zunächst den Geist stärken, seine ganze Kraft in Anspruch zu nehmen sucht, um dann der realen Dinge mit dem rechten und vollen Nutzen teilhaft zu werden. Zur Zeit der Regulative bildete sich nun ein hohler Realismus aus, dessen Vertreter Diesterweg des leeren Formalismus, des Hanges zur Abstraktion beschuldigten, eine Anklage, hinter der das Bekenntnis steckte, daß man es für gefährlich halte, das Volk in den ganzen Besitz seiner entwickelten geistigen Kraft zu setzen. Diesen Verdächtigungen gegenüber konnte Diesterweg sich auf seinen Idealismus berufen, für den Zeugnisse genug in seiner ganzen litterarischen Vergangenheit vorlagen. Was war aber der Inhalt dieser idealen Bestrebungen des Bekämpfers des regulativen Realismus? Er sagt es mit einem Worte: der Humanismus. Die Bestrebungen der Philanthropisten waren gut zu ihrer Zeit: es galt dem Volke zu lehren, sich selbst zu helfen. Nun mußten, nachdem man für die Bildung desselben reichlichere Vorsorge getroffen hatte, Methoden geschaffen werden: damit ist Pestalozzi gerechtfertigt, wenn er „grundsatzmäßig die Elementarschule zu einer reinen Experimentierschule machte." Endlich mußte wieder auf die hohen Ziele aufmerksam gemacht werden, die jeder Menschenbildung vorschweben müssen: so ist auch Niethammers Einspruch zur rechten Zeit gekommen. Jetzt muß der Volksfreund und der Schulmann das Ergebnis ziehen, das nur gefunden werden kann, wenn man die geistige Kraft des Menschen löst und entwickelt und die Menschheit in alle ihre Rechte wieder einsetzt, wovon das wichtigste und alles andere umfassende das ist, sich selbst auf Grund seiner frei entwickelten Einsicht sittlich zu bestimmen. Das ist ein moderner Humanismus, der aus den bisherigen Strömungen der Kultur und der Pädagogik dem neuen Jahrhundert als reife Frucht zufallen muß. Diesen Humanismus möchte Diesterweg auch „den neueren Philanthropismus nennen."**

* VII, 8 uns. Ausw.
** Rhein. Bl. N. F. I, S. 31.

Ein anderes Mal charakterisiert er seine Richtung als einen entwickelten Realismus: „Pestalozzi steht geschichtlich mitten zwischen den Anfängen des Realismus in den Schulen der Philanthropen und seiner vollen Entwickelung in der Gegenwart. Die Richtung auf das praktische Leben ging der Entdeckung der Grundsätze der Elementarmethode vorher, und an deren Anwendung schließt sich nun die Förderung des praktischen Lebens wieder an. So stehen wir in der That gegenwärtig an dem Anfange einer wirklichen Vollendung, eines endlichen Abschlusses." * Diese Worte stammen aus 1840; sie klingen schon viel freundlicher für Pestalozzi, als alles, was aus früheren Jahren angeführt werden konnte: doch ist die Pädagogik von Burgdorf und Iferten für Diesterweg auch jetzt noch nur ein Durchgang. Der Realismus, zu dem er sich bekennt, vereinigt sich wie der Idealismus, den er an anderen Stellen hochhält, ganz mit dem humanistischen Programm, das er oben entwickelt hat. Er will für ein glückliches und der Menschheit förderliches Leben durch seine Erziehung vorbereiten; darum soll bei ihm „aller Unterricht eine praktische Tendenz haben." Die Erziehung muß, obgleich sie sich nach den höchsten Idealen richtet und in ihren Mitteln von den Bedingungen der geistigen Organisation des Menschen sich bestimmen läßt, durch die Kultur der Zeit ihre Modifikation erhalten.

Diesem ganzen Geiste der Diesterwegschen Pädagogik widerspricht aller Mechanismus, und gerade diesen fand er in der Pestalozzischen Schule: „Der falsch aufgefaßte Grundsatz der Lückenlosigkeit verleitete Pestalozzi zu einer Lehrweise, die den Mechanismus verdrängen sollte, in der That aber selbst wieder eine andere Art geistlähmenden Mechanismus an die Stelle des alten setzte."** Diesterweg nähert sich indessen Pestalozzi, dem Manne, dessen Bestimmung es gewesen war, „die Kraft der Natur zu stärken", in der Zeit, als er seinen Kampf gegen Thiersch führte. Kurz vorher aber treffen wir noch ein Zeugnis für Diesterwegs ablehnende Haltung der Pädagogik des Schweizers gegenüber. In der ersten Auflage des Wegweisers, die 1834 abgeschlossen worden ist, schreibt er: „Von den sämtlichen Werken Pestalozzis können wir unmittelbar praktischen Lehrern keine empfehlen als Lienhard und Gertrud .... Das leider sehr breite Ganze sollte in einen Band zusammengezogen werden. Die übrigen Schriften des herrlichen Mannes sind zwar sehr lesenswert, aber nicht unmittelbar für das praktische Leben." Das ist alles, was von Pestalozzis Didaktik im Wegweiser übrig bleibt. Selbst der Wunsch, es möchte von Lienhard und Gertrud eine Ausgabe in

* Rhein. Bl. N. F. XXI, S. 50 (abgedruckt in uns. Ausw. VIII, 1).
** Rhein. Bl. IV, S. 179 (v. J. 1829).

einem Bande angefertigt werden, der jedenfalls auf die späteren Teile eher verzichten würde als auf den Anfang, beweist, daß Pestalozzi in dieser Zeit für Diesterweg wohl ein Mann von den edelsten Absichten war, aber als Didaktiker so „unpraktisch und verschroben",* daß die deutsche Schule von ihm keinen Gebrauch machen konnte. Nach dem Pestalozzijubiläum erhielt aber diese Stelle des Wegweisers einen bemerkenswerten Zusatz: „Wenn ich oben praktischen Lehrern direkt nur Lienhard und Gertrud empfahl, so hatte ich dabei unmittelbar die Praxis, die Anwendung in der Schule im Auge. Diese wird gerade durch Pestalozzis Schriften nicht gefördert. Sonst aber ist meine Meinung die, daß man die Grundsätze der modernen Schulerziehung und des bildenden Unterrichts und ihre Entstehungsweise aus diesen Schriften selbst, als aus den Quellen, kennen zu lernen und zu schöpfen hat. Davon muß man sich weder durch die Breite der Darstellung, noch durch die unendlich häufigen Wiederholungen, noch durch vieles Fremdartige und jetzt nach einem halben Jahrhundert veraltete, noch durch die schlechte Ausführung und die Einmischung fremder Arbeiten der durch J. Schmid besorgten und mangelhaften Ausgabe des ganzen Werkes abhalten lassen." In allen Schriften, sagt dieser Zusatz weiter, herrsche eine solche Macht wahrhaft pädagogischen Geistes, daß man ihn zum Studium empfehlen müsse: „denn studiert wollen sie sein."

Mit dem Jahre 1845 kam nun die große und allgemeine Teilnahme des deutschen Volkes, zum großen Teil angeregt durch Diesterweg, die dem Verfasser von Lienhard und Gertrud den Dank des Jahrhunderts darbrachte für allen Edelsinn und alle Selbstaufopferung des wackern Mannes, und nun wandte man seiner Pädagogik sich zu ohne irgendeinen Vorbehalt. Aber für die deutsche Schule war das große Pestalozzifest von 1846 für lange Zeit der letzte Freudenblick.** Ein Mißton war in die Festtage selbst hereingedrungen. Man wollte die Größe der Menschenliebe bei Pestalozzi anerkennen, aber doch, damit der Eindruck des herrlichen Bildes die Nachwelt nicht verführe, auch nicht verschweigen, daß an ihm eine sehr dunkle Stelle sich befinde: Pestalozzi war kein Christ! Das sagten selbst einige seiner eigenen Schüler, selbst solche, die von Iferten aus, als schon einmal dieser unsinnige Verdacht an ihn herangeschlichen war, für sein reines Christentum vor aller Welt Zeugnis abgelegt hatten. Diester-

* Rhein. Bl. (Erste Folge) III, 3, S. 93 (abgedruckt unter III, 11 uns. Ausw.).

** „Dem fünften Jahrzehnt ist das niedersteigende des sechsten gefolgt ... Weil die Politik reaktionär geworden, so ist es auch infolge davon die offizielle und offiziöse Pädagogik." Diesterweg, Päd. Jahrb. 1857 S. 264 (s. Ausw. VII, 7).

weg aber, der schon 1841 feststellen mußte, daß an den harmlosesten Stellen des Unterrichtsbetriebes, wie im Rechnen,* sich eine pädagogische Reaktion bemerklich mache, erkannte in den Angriffen Thierschs gegen die neuere Pädagogik die Anzeichen einer rückläufigen Bewegung, welche das Geistesleben in Deutschland zu ergreifen und die großen Errungenschaften seiner pädagogischen Entwickelung in Frage zu stellen drohte. Nun trieb ihn ein warmes sittliches und vaterländisches Interesse zu Pestalozzi zurück, in den er sich fortan mit immer größerem Interesse vertiefte. Nun verteidigte er zuerst Pestalozzis Christentum; nun stellte er den Lehrern Pestalozzi dar als das große Muster eines seiner Idee sich ganz hingebenden Erziehers und Menschenfreundes; nun bekannte er, daß trotz aller Verdienste der anderen gleichzeitigen Richtungen in der Erziehung die durchschlagende Bewegung in der deutschen Pädagogik von Pestalozzi ausgegangen sei, und nun wußte er aus dem wahren Grundsatze der Pestalozzischen Lehre, der „Harmonie der Einwirkung mit den Grundtrieben und Bedürfnissen der Menschennatur“ die höchsten Ziele aller Bildung abzuleiten. „Heilig ist“, so spricht er 1846, „jedem wahren Menschen das Streben jedes andern nach der Entfaltung seiner Natur; dieses Grundgefühl, dieses Bewußtsein, diese Überzeugung in dem heranwachsenden Menschen zu begründen und ihn zur Teilnahme an dem Streben nach Licht, Liebe und Kraft zu bestimmen, ist eine der Aufgaben des Erziehers. Unter den Pädagogen der letzten Jahrhunderte ist in allem diesem unser Vorbild Pestalozzi. Wer nicht zu oberst und über alle Unterschiede hinaus in dem „zweibeinigem Wesen ohne Federn“ den Menschen erblickt, ist nicht wert, den Namen Pestalozzi in den Mund zu nehmen.“ **

Als Diesterweg diese Worte schrieb, war sein pädagogisches Bekenntnis längst festgestellt; es konnte von Pestalozzi keine wesentliche Beeinflussung mehr erfahren. Welchen anderen Autoritäten ist er nun gefolgt? Keinen, insofern sie nur Autoritäten waren. Er zweifelt sogar, ob es ein System gebe, das einen anderen, der ihm folgen wollte, nicht beengen und am Ende den Erfinder selbst in Verlegenheit setzte.*** Aus den eingelernten Systemen, so meint er, entstehe nur „mechanische Wirtschaft, Geistlosigkeit und Tod“; die Vernunft bleibe ja auch nicht stehen, und ein Erziehungssystem, welches für alle möglichen Fälle zu brauchen sei, könne man sich gar nicht denken. „Grundsätze, Prinzipien — das ist alles. Kein Detail, keine Bestimmungen

* Rhein. Bl. N. F. XXIII, S. 157 (III, 6 unserer Auswahl).

** Rhein. Bl. N. F. XXXIV, S. 10 (abgedruckt unter VIII, 12 u. A., in welchem Abschnitte die für Diesterwegs Verhältnis zu Pestalozzi bedeutsamsten Artikel mitgeteilt sind).

*** Pädagog. Wollen S. 42.

ins Einzelne hinein, nur didaktische und methodische Grundsätze!" Aber diese Grundsätze hat er mit aller Beflissenheit zu finden gesucht, und für das Einzelne der Didaktik wenigstens ergaben sich ihm daraus viele wertvolle Fingerzeige. Allerdings hat er beim Antritt seines Amtes in Mörs den Seminaristen das Beispiel Pestalozzis vorgehalten; Pestalozzi war damals in aller Schulmänner Munde: aber er that es in eigentümlicher Weise. Zunächst nannte er Rochow, Basedow und Jüngst, die dem Lehrer „die Zuversicht in die Wirksamkeit eigener Kraft" geben müßten. Dann führte er Pestalozzi an, der „unser Vertrauen in die Thatkraft des einzelnen Menschen befestige". Es ist ein bedeutsamer Unterschied, den er zwischen jenen und diesem macht; aber er entspricht dem Urteil, das wir später noch aus Diesterwegs Mund vernehmen: Rochow und Basedow können dem Lehrer sagen, wie er zu wirken habe, Pestalozzi kann ihm zeigen, wie viel der Einzelne vermag, wenn ein edler Eifer ihn beseelt. Die pädagogischen Systeme, die Diesterweg selbst beraten hat, sind uns heute ganz fremd geworden; es ist Weiller und Blasche, beides Männer von tüchtiger philosophischer Bildung. Vor allem aber erwärmte ihn Rousseau, der „deutsche Rousseau", der Mann von „deutscher Gründlichkeit". Neben ihm erscheinen als dessen Fortsetzer, was sie ja nur teilweise sind, die Philanthropisten. Für alles Didaktische, das für Diesterwegs Lebensstellung von größter Wichtigkeit war, hielt er sich an die norddeutsche Schule, in der Dinter und Harnisch vor allen anderen glänzten. Wenn er die Katechetik preist, so meint er eben diese Richtung. J. B. Graser hält er nach seiner „Divinität" für einen der größten Denker aller Zeiten. Stephani lobt er, obgleich er seinen Ausspruch, daß man die „bisherige, zum Teil barbarische Schulzucht aufgeben" und sie in eine „vernünftige und menschenfreundliche" umwandeln müsse, als Übertreibung oder als selbstverständlich ansieht. Zerrenner war kein Mann für Diesterweg. Als dieser auf seiner pädagogischen Reise ihn besuchte und in den Reisekleidern bei ihm eintrat, musterte ihn der Probst von Kopf zu Füßen und sagte dann trocken: „Setzen Sie sich." Der Streit wegen des wechselseitigen Unterrichts hat Zerrenner zum grundsätzlichen Gegner Diesterwegs gemacht, der nicht verfehlte, den selbstbewußten Mann mit satirischem Humor anzupacken, wie früher schon erzählt worden ist. Die Anhänger der Pestalozzischen Schule schlossen sich Diesterweg an, nachdem er seine Rheinischen Blätter eröffnet hatte. Für Denzel wurde Diesterweg ein streitfertiger Rächer seiner leichtsinnig angegriffenen Ehre.* Harnisch wandte sich von ihm ab in Freundschaft, als die Zeit der religiösen Reaktion gekommen war. Gruner zog sich jetzt von der

* Ausw. VIII, 7.

Welt fast ganz zurück. Selbst Zerrenner bekannte sich damals zu dem Glauben derjenigen, denen schon viel zu viel Bildung in der Welt war, da ja doch der Geist wie der Leib sich ernähre, ohne daß man sich darum bekümmere, wie er seine Nahrung verdaue. Auch mit hervorragenden Praktikern setzte sich Diesterweg in Beziehung, so mit Ehrlich und Wagner, von denen in dieser Lebensdarstellung schon die Rede war. Dabei suchte er seine Ansichten philosophisch zu vertiefen. Fichte und Fries beriet er, und die Psychologie des letzteren diente ihm lange als Führer. Einmal ahmte er selbst in einem pädagogischen Aufsatz Fichtes philosophische Konstruktionsart nach.* Später erbaute er sich an Schleiermachers gründlichem und bedächtig analysierenden Vortrag. Dann trat er Beneke nahe, von dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre er sich aber wenig unmittelbaren Erfolg für den Elementarunterricht versprach, während er die weitere „Ausbildung dieser Lehren und die Anwendung derselben auf einzelne doktrinelle und disziplinarische Verhältnisse für eine Sache der höchsten Wichtigkeit" ansah.** Diesen Eifer für wissenschaftliche Begründung der pädagogischen Ansicht hat er nie verleugnet, und in den dreißiger Jahren hat er sich auch mit Herbarts Erziehungssystem bekannt gemacht. Er freute sich „mancher in die Höhe gehenden Ansicht"; aber es war zu der Zeit, als Thiersch vom akademischen Stuhl herab die Volksschulpädagogik verunglimpfte, und als Diesterweg sah, daß es auch Herbart an der Stärke der Gesinnung gebrach, die er bei so vielen anderen Universitätslehrern vermißte, wandte er, zum großen Nachteil der deutschen Pädagogik, sich von Herbart wieder ab, wie oben schon berichtet worden ist. Das hielt ihn aber nicht ab, Anhängern Herbarts sein Interesse zuzuwenden. Stoy lobt er wegen seiner anziehenden und lehrreichen Programme und einzelner pädagogischer Aufsätze, und als er gegen die preußischen Regulative sich erhob, spendete ihm Diesterweg freudigen Beifall. Seine Encyklopädie der Pädagogik nennt er ein gründlich wissenschaftliches Werk. Zillers „Regierung der Kinder" und „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" bespricht er zustimmend. Endlich rühmt er, was Brzoska, Stoy und Ziller für die Bildung der Lehrer gethan haben. Wir sehen, daß nichts irgendwie Bedeutendes in der deutschen Pädagogik sich zeigen konnte, von dem Diesterweg keine Kenntnis genommen hätte. Als er von Pestalozzi eine Förderung der Schulerziehung nicht glaubte erhoffen zu dürfen, so verfolgte er doch alle Entwickelungen, die von ihm ihren Ausgang nahmen, und Fröbel, neben ihm aber auch Poesche und Deinhardt, erregten sein Interesse vorzüglich dadurch, daß er von

* Ausw. I, 1.
** Rhein. Bl. N. F. XIV, S. 207.

ihnen die glücklicheren Früchte der verdorbenen Saat Pestalozzis glaubte erwarten zu dürfen.

Diesterwegs pädagogisches Interesse war nicht auf Seminar und Elementarschule eingeschränkt. Er betrachtete sich als einen Arbeiter an dem großen Werke der Nationalerziehung. Daher war ihm seine Begegnung mit Jahn so wertvoll. Zwar klagt er sich einmal an, daß er in den Rheinischen Blättern der Frage der leiblichen Erziehung zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet habe. Er war aber der Turnsache, auch abgesehen von ihrer Bedeutung für die Schule, immer zugethan. Daß man die Leibesübung als ein Ding für sich betrachte, ohne Zusammenhang mit der ganzen Erziehung, hielt er immer für eine Einseitigkeit. Diesterweg sorgte dafür, daß es seinen Seminaristen nicht an Gelegenheit zur leiblichen Ausbildung fehlte, und gewann A. Spieß zum Mitarbeiter der Rheinischen Blätter für die Fragen der Gymnastik. Als durch Regulativ im Jahr 1862 das Turnen durch die Heilgymnastik ersetzt und dadurch eine lebhafte Bewegung bei den der Turnsache ergebenen Schulmännern erregt wurde, trat Diesterweg auch auf die Seite der Protestierenden. Schon 1836 machte er die Leser der Rheinischen Blätter mit der Lorinserschen Schrift über die Schädigung der Gesundheit der Schüler höherer Lehranstalten bekannt und zog seine Folgerungen daraus. Denn das ganze öffentliche Bildungswesen erschien ihm als eine gemeinsame große Angelegenheit der Nation. Darum schloß er die höheren Schulen und selbst die Universitäten in den Kreis seiner pädagogischen Betrachtung ein, nicht ihre tägliche Thätigkeit, sondern die bedeutenderen Fragen ihrer Organisation. Er wagte es, den Universitäten zu sagen, daß sie ihrer erzieherischen Aufgabe nicht genügen, und wir haben im Früheren erfahren, welche Anfeindungen ihm daraus erwachsen sind und daß ihm diese nur eine Bestätigung der eigenen Ansicht waren. Auch daß die Lehrer der höheren Schulen pädagogisch für ihren Beruf vorgebildet werden müßten, hat er dargelegt.* Den ganzen vierten Band seines Jahrbuches (1854) hat er der Nationalerziehung gewidmet. Eine Biographie Jahns steht an der Spitze, dann folgt ein Aufsatz „Über deutsche Nationalerziehung und das Prinzip germanischen Lebens.“ Hier erblickt er die erste Aufgabe der deutschen Nation „in der Konzentration aller Bildungselemente der Menschheit in ihr selbst und in der Verbreitung derselben nach allen Richtungen. Die Bedingungen zur Erreichung dieser großen Bestimmung liegen in der ungestörten Entwickelung der individuellen Freiheit und der nationalen Einheit zugleich.“ Die Erziehung müsse daher von der Entwickelung

* Ausw. V, 4.

der kindlichen Individualität in aufsteigender Linie zum Gedanken der nationalen Zusammengehörigkeit hinaufführen, indem sie zugleich alle Tiefen des deutschen Gemüts anregt, die Elemente der Trennung aber, wie sie z. B. in der konfessionellen Scheidung der Schulen liegen, streng fernhält.* Eigentümlich, aber für Diesterweg ganz bezeichnend ist der Schluß dieser Ausführungen. „Das deutsche Volk", sagt er, „ist ein pädagogisches Volk, weil es ein in der Innerlichkeit lebendes Volk ist. Die deutsche Regierungskunst, die deutsche Politik muß daher zu einer volkstümlichen Erziehungskunst, zur deutschen Nationalpädagogik, nicht in eng scholastischem, sondern in universalem Sinne sich erheben." So liegt in Diesterwegs Pädagogik ein großartiger sozialer und nationaler Zug. Gedanken von so umfassender Tragweite sind in der Pädagogik sonst nur von den Theoretikern aufgestellt worden, und Diesterweg stellt man, wenn auch mit Unrecht, meist nur auf die Seite der Praktiker; gehen solche von einem Mann aus, der den größten Teil seines Lebens und eine ungewöhnlich leistungsfähige Manneskraft der praktischen Arbeit gewidmet hat, so verdienen sie eine um so aufmerksamere Beachtung. Zu den Plänemachern, den Ideologen gehörte er jedenfalls nicht; in vielen schwierigen Fragen hat die genaue Kenntnis der praktischen Bedürfnisse ihm den sicheren Prüfstein in die Hand gegeben. Der Gedanke einer durch reine Humanität geläuterten Nationalerziehung ist aber in Diesterweg angeregt worden durch die Schicksale seines eigenen Lebens; er hat fortwährend Nahrung erhalten durch die engen Beziehungen, in die sein Beruf und seine Lebenslage ihn gesetzt haben zu den gärenden und aufstrebenden Volksschichten; er wurde lebendig erhalten durch eine die Entwickelung der allgemeinen Dinge mit unermüdeter Aufmerksamkeit verfolgende menschliche Sympathie und manche bedeutsame persönliche Beziehung, und er wurde endlich zum mächtigsten und unwiderstehlich hervordringenden Interesse in ihm durch seine pädagogischen Studien und Bestrebungen. Mit Beziehung auf Jahn und sein Buch über „Deutsches Volkstum" (1810) sagt er: „Mit tiefem Schmerz nur empfindet man es dem Hauche eines solchen Sinnes gegenüber, was alles aus der deutschen Nation hätte werden können durch volkstümlich deutsche Erziehung und dem Charakter der Nation gemäße Leitung und freie Entwickelung! Das deutsche Volk enthält angeboren die Grundanlagen zu wahrer Vortrefflichkeit und menschhoheitlicher Individualität. Was uns verloren gegangen, lernt, wer es nicht weiß, aus solchem Buche. Denken wir ans Erhalten des Ursprünglichen, an Reinigung von Eingeschlepptem,

* Humanität und Konfessionalität sind für Diesterweg Gegensätze (Jahrb. 1854, S. 50).

unserer Natur Fremdem, an Entwickelung des deutschen Wesens.“ * Aus diesem Standpunkte muß man begreifen, was Diesterweg, trotz gegründeter Bedenken, gegen den konfessionellen Religionsunterricht und manche theologischen Sätze gesagt hat, die ihm entgegengehalten wurden. An diesem Geiste muß man das Gefühl des unwürdigen Zwanges mitempfinden, das sich Diesterwegs bemächtigte, als man ihn verhindern wollte, über Soziales, Politisches, Kirchliches fernerhin zu den Lehrern zu sprechen, denen er eine große Aufgabe in der Volkserziehung zugewiesen hatte, für die er in unablässiger Arbeit sie befähigen wollte. Solchen Bestrebungen gegenüber muß man die Frage beantworten, ob Diesterweg, nachdem er seines Dienstes enthoben und von einem großen Teil seiner Gemeinde im Stiche gelassen war,** noch das Recht hatte, der Tribun der deutschen Lehrer und der deutschen Volkserziehung zu sein. Jedenfalls ist es eine oberflächliche und dem bedeutenden, nationalsten Schulmann der Deutschen gegenüber ungerechte Auffassung, wenn man in seiner Behandlung der religiösen Fragen nur „Abstraktionen aus dem Rationalismus des achtzehnten Jahrhunderts“ sieht.***

Diesterwegs Pädagogik mußte nach allem dem ihre Aufgabe sehen in der Anregung und Entwickelung der natürlichen Kraft in leiblicher, geistiger und sittlicher Beziehung. Dieser Satz wird darum vor allem Widerspruch erfahren, weil man gewohnt ist, Diesterweg nur als praktischen Didaktiker anzusehen, womit viele ihm das Recht aberkennen werden, sich unter die Erzieher zu reihen. Richtig ist ja auch, daß der Beruf und das Bedürfnis der Zeit ihn wesentlich auf den Unterricht hingewiesen haben. Aber als Harnisch ihm schrieb, man habe in den Schulen zu viel auf das Lehren und Unterrichten gegeben und darüber das Erziehen, Leiten, Moderieren und Angewöhnen versäumt, gab ihm Diesterweg nicht recht.† Thatsächlich ist von allen pädagogischen Systemen unseres Jahrhunderts keines so fest in sich geschlossen als das Diesterwegs, und wenn das Herbartische in seiner Darstellung durch seinen geistreichen und logisch scharfen Urheber eine größere Einheitlichkeit zeigt, so schließt es auf der anderen Seite durch eine Begründung, die nichts beweist, weil sie zu viel beweisen will, die Leibeserziehung ganz aus, die bei Diesterweg eine bedeutende Rolle spielt. Wir haben an zutreffenden Stellen davon gesprochen, wie er alle darauf zielenden Erscheinungen verfolgt hat; aber er hat die Leibesübungen auch in sein pädagogisches System förmlich eingereiht. In den fünfziger Jahren erhielt

* Jahrb. 1854, S. 20.
** „Die Lehrer halten keinen!“ (IV, 6 uns. Ausw.)
*** Voigt, A. Diesterweg und die evangelische Volksschule. Gotha 1891.
† S. Rhein. Bl. N. F. VI, S. 198.

das Turnen in Deutschland die schulmäßige Gestalt, die es seitdem bewahrt hat. Zugleich drang das schwedische Heilturnen ein, das von der preußischen Unterrichtsverwaltung angenommen wurde. Gegen beides spricht sich Diesterweg aus, obgleich er die Verdienste der für das Schul- und Klassenturnen thätigen Männer warm anerkannte und Spieß auch zu seinem Mitarbeiter an den Rheinischen Blättern machte. Aber beide Systeme entsprachen der Idee der Nationalerziehung nicht; sie arbeiteten nicht mit an der Zusammenbildung der Nation; sie waren individualistisch und thaten nichts für eine Aufgabe, die ihnen ganz besonders entsprechend hätte sein können. Er scheidet daher scharf die Gymnastik als „individuelle Ausbildung" und das Turnen als „volkstümliche Erziehung". Daß man sich zur ersteren wende, kann er nur erklären aus der Unfähigkeit, „sich den allgemeinen, bleibenden, höheren Forderungen nationaler Bildung der Jugend zu unterwerfen." Die Gymnastik kann den Leib wohl ausbilden; aber was die Erziehung dabei sonst noch verlangt: „Thätigkeit in einer Genossenschaft, Anschließen an ein Ganzes, Wirken und Gegenwirken, gesellschaftliche Ausbildung, Aneignung geselliger und männlicher Tugenden, Entschlossenheit, Beharrlichkeit, Wetteifer, Mut, Selbstbeherrschung u. s. w., Befestigung in volkstümlicher Sitte und Gesinnung u. s. w.", das kann das klassenweise betriebene Schulturnen nicht leisten. Dafür müßte der Jahnsche „Turnplatz" wieder eingerichtet werden. Aber schon vor der Schulzeit muß für diese Zwecke gesorgt werden, wobei ein Wesentliches auch die Mischung der Kinder von Eltern verschiedenen Standes ist. Das erwartet Diesterweg vom Kindergarten, der auf dem nämlichen Grundsatz beruht wie der Turnplatz, sodaß man sich nicht wundern darf, daß beide politisch anrüchig geworden sind.*

Die übliche Auffassung der Diesterwegschen Pädagogik weiß auch wenig von der sittlichen Erziehung zu sagen. Im Wegweiser sagt Diesterweg einmal: „Die Idee, welcher der Lehrer lebt, ist die Förderung des Sittlichen in dem Menschengeschlechte. Ihr widmet er sich mit ganzer Seele, sie besitzt ihn und hat ihn.... Es gehört zu seinem Charakter, Lehrer zu sein: er könnte nichts anderes so sein, wie er Lehrer ist."** Man könnte daraus schließen, daß der Verfasser des Wegweisers unter Erziehen nur das Lehren verstehe, obgleich er später an der nämlichen Stelle sagt: „die wichtigste Erscheinung in der Schule, der lehrreichste Gegenstand der Anschauung, das lebendigste Beispiel ist für den Schüler der Lehrer selbst" — und — „In

* S. den Aufsatz „Turnplatz und Kindergarten" III, 15 unserer Auswahl.

** S. X in unserer Auswahl gegen das Ende. Die Stelle stand in den ersten Auflagen nicht.

seinem Ich muß er dem Schüler spiegeln — nicht bloß das anschauliche Erkennen, sondern auch das begriffsmäßige Denken, dann den Geist der Schulgemeinschaft, die Unterordnung der Persönlichkeit unter objektive allgemeine Zwecke, kurz den gereiften, erzogenen — wenn nicht vollendeten — doch nach Vollendung strebenden Menschen." Doch auch in diesen Stellen spricht sich Diesterwegs Ansicht über diesen bedeutsamsten Punkt seiner Pädagogik noch nicht vollständig aus. In Wirklichkeit ist das Lehren bei ihm noch mehr ein Erziehen, als es der Unterricht bei Herbart ist, wobei immer noch ins Auge zu fassen ist, daß Herbart vieles als Unterricht ansieht, was nicht in den Lehrstunden vor sich geht. Alle großen Dinge sind für Kopf und Herz zugleich, sagt Diesterweg einmal gelegentlich, und in diesen Worten liegt das ganze Geheimnis seines persönlichen Erfolges und und der Schlüssel zu seiner Pädagogik. Was er die genetische und heuristische Methode heißt, was sein kombinierendes und analytisches Verfahren bezweckt hat, ist die Herausbildung der inneren Kraft des Zöglings, die man so zur Darstellung in ihm bringen muß, daß die Wahrheit, die man ihn hat finden lassen, so sein inneres Eigentum wird, daß er ihm nicht widerstehen kann, daß sie die Richtung seines Handelns bestimmen muß. „Daß die Bildung der formalen Kraft die Bildung des Charakters oder, was man im engeren Sinn des Wortes Erziehung nennt, nicht ausschließt, weiß der Pädagog. Beide Zweckbeziehungen und Bestrebungen liegen nicht neben oder außer, sondern ineinander".* Man muß sich hüten, den Formalismus, dem in der That Diesterweg an mehreren Stellen das Wort redet, so aufzufassen, als wollte er damit nur auf äußere Fertigkeit hinzielen; er ist im Gegenteil die Ergreifung des inneren Menschen, eine Bearbeitung seiner ganzen geistigen Kraft, in der auch das Vermögen ruht, das Gute aus eigenem Antrieb zu wollen. Um dieses Satzes willen hat Diesterweg gegen die Mystiker geeifert, die die Jugend mit einem grundsätzlichen Mißtrauen in die eigene Natur zu erfüllen trachteten. Es ist ein zweckloser Kampf gewesen, ihn darum religiös zu verdächtigen. Hätte er nicht den Glauben an die gute Natur des Menschen, an seine natürliche Richtung zum Guten in sich getragen, so wäre er nicht Pädagog geworden; jedenfalls hätte er uns diese Pädagogik nicht vorgetragen. Aber er läßt es nicht bei dem frommen Glauben bewenden; er bewährt seinen Grundsatz auch im einzelnen. Der erste Unterricht macht das Kind mit seiner Heimat bekannt. Das ist ein sehr objektiver Unterricht und durchaus nicht auf reichliche Gefühlsanregung berechnet; aber er erfaßt das Kind doch in dem Innersten seines Gemüts und legt in ihm den ersten Grund des

* Rhein. Bl. Neueste F. XII. S. 88 Anm. (Ausw. III, 14).

ethischen Gefühls. „Die Heimatskunde begründet, vermehrt und erhöht die Anhänglichkeit und Liebe zur Heimat, die Heimatsliebe ist die Basis der Vaterlandsliebe. Ohne die eine schwebt die andere in der Luft, ist dann nur zu häufig ein leerer Schall.“* Der Lehrer selbst gewinnt durch diese Beschäftigung mit der Heimat seiner Kinder ein näheres und wärmeres Verhältnis zu ihr, das seinem Unterricht sittliche Wärme giebt. Viele Schulmänner wundern sich heute über Diesterwegs Lesebuch, dessen bloße Bestimmung, im Gegensatze zu den hohen Zielen, welche die Titelblätter und Vorreden der heutigen Lesebücher aufstellen, nur den Zweck hat, das Lesen zu lehren. Freilich will Diesterweg, daß der Inhalt immer auch zur Darstellung komme und daß alles Formelle vom Inhalte aus seine Erklärung finde. Aber selbst diese, scheinbar nur der äußeren Fertigkeit dienenden Lesestücke erhalten bei ihm eine sittliche Wirkung. Vom Deklamieren spricht er immer mit großer Vorsicht; das Hervortreten von Kindern zu rhetorischen und rezitatorischen Leistungen liebt er nicht; aber er will die ethischen Lesestücke, von denen er Gutes in seinem Buche giebt, durch die Behandlung und den möglichst wirkungsvollen Vortrag zum höchsten sittlichen Eindruck bringen, das Gemüt seines Schülers ganz damit ausfüllen. Aller Unterricht soll überhaupt die Kraft des Schülers vollständig hervorbringen lassen; er soll nie und nirgends Mattheit zulassen, sondern immer einen regen Wetteifer anfachen, damit das Gefundene Eigentum jedes einzelnen werde, ein Besitz, den er nicht wieder verlieren will, da er seine ganze geistige Kraft daran gesetzt hat: Kraftlosigkeit ist „das Grab der guten Schule“.** Nur so ist es zu verstehen, daß Diesterweg jede „Anleitung zum Selbstdenken, zu geistiger Selbständigkeit überhaupt“ als „Geistesdisziplin und Stärkung des Charakters zugleich“ ansieht.*** Jeder Unterricht, jede Veranstaltung der Schule hat auf solche Weise „sittliche und versittlichende Tendenz“.† Darum giebt Diesterweg der Schule auch weitaus den Vorzug vor der Privaterziehung, der das Mittel fehlt, den Zögling in die sittlichen Gemeinschaften größeren Umfangs einzuführen. Die Schule ist der Weg, den die „Volkserziehung“ hätte finden müssen, wenn nicht die Not schon lang auf ihn geführt hätte. Die Absicht, durch kräftige Erfassung des jugendlichen Geistes und genaueste Ordnung in allem Verkehr mit den Zöglingen in ihnen die

* Rhein. Bl. Neueste F. XII. S. 101 (Ausw. III, 2).

** Rhein. Bl. (erste F.) I, 2. S. 101 (III, 3 u. A.): „In der Schule kann und soll alles mit Kraft geschehen, mit Kraft gesungen, mit Kraft geschrieben, mit Kraft gelesen, mit Kraft gelernt, selbst nicht ohne Kraft gebetet werden.“

*** Rhein. Bl. Neueste F. VII. S. 91 (III, 14 u. Ausw.).

† Rhein. Bl. Neueste F. III. S. 56 (III. 12 u. Ausw.).

Gewohnheit der Besonnenheit und Ordnung festzustellen, zeigt sich bis in die kleinsten Nebendinge der Diesterwegschen Pädagogik hinein. „Wer leichtsinnigerweise Buchstaben und Silben übersieht und es nicht achtet, ob er richtig oder unrichtig lieset“, sagt Diesterweg in einem das Lesen behandelnden Aufsatz,* „wird es auch leicht über sich gewinnen, in anderen bedeutenderen Gegenständen einen wichtigen Umstand zu übersehen und sich keck über feste Sitten und Gewohnheiten und das Urteil anderer Leute leichtsinnig hinwegzusetzen.“ Mit allem dem verträgt sich die Richtung aufs Praktische sehr wohl. Besonders soll der Unterricht in der „Weltkunde“ ein Unterricht fürs Leben sein, d. h. er soll sich ganz besonders die Zwecke stellen, den Schüler mit einer richtigen höheren Ansicht vom Leben zu erfüllen und ihn mit der Gesinnung zu durchdringen, dieser höheren Ansicht gemäß zu wirken.** Hier zeigt sich aber Diesterwegs scharfe Scheidung vom Realismus des achtzehnten Jahrhunderts. Aufklärung d. h. verständige Ansicht von den Dingen des Lebens im Gegensatz zur Anregung des Gefühls steht durchaus nicht im Vordergrunde seiner Pädagogik. Er glaubt leicht nachweisen zu können, „daß die Aufklärung nicht in der Summe des Wissens, nicht vorzugsweise in einseitiger Verstandesbildung, nicht in der Verbreitung gewisser, vermeintlich festliegender Kenntnisse, auf Treu und Glauben anzunehmen, sondern neben der Entwickelung selbständiger Einsicht bestehe in der Förderung der Gemütsbildung und in der Entwickelung der Gesinnung, in sittlichen und religiösen Grundsätzen für die Veredlung eines heiteren, frohen und schönen Lebens thätig zu sein“.***

Diese Zwecke lassen sich aber nur erreichen, wenn solche Gesinnung auch im Erzieher oder Lehrer fest gegründet ist. Den schwächlichen Konzentrationsversuchen der Regulative gegenüber wird bemerkt, daß der Mittelpunkt des Unterrichts in keinem Buche, auch in keinem Lesestücke liegen könne, sondern nur im Lehrer.† Diesterweg spricht von jenen Stunden geistiger Weise im deutschen Unterricht, in denen der Lehrer alle Empfindungen, Gefühle und leisen Anklänge, welche den Verfasser eines bedeutenden Lesestücks belebt haben, nachempfindet, um sie in den Gemütern seiner Zöglinge wieder zu erwecken.†† „Doch“, fährt er fort, „wir wollen die Anforderungen an uns und unsere Lehrer nicht zu hoch spannen. Wir wollen beim gewöhnlicheren stehen bleiben. Dazu rechnen wir, daß der Lehrer sein Gefühl für das Edle und Schöne in Gesinnungen und Lebenssituationen ausgebildet

* Rhein. Bl. (erste F.) I, 2. S. 85 (III, 3 uns. Ausw.).
** Rhein. Bl. N. F. I. S. 222 (III, 9 uns. Ausw.).
*** Ebendas. S. 218.
† Rhein. Bl. Neueste F. XIV. S. 264 (III, 5 uns. Ausw.).
†† Wegweiser, über den Unterricht im Lesen II.

habe, daß er mit den Gefühlen und Affekten des menschlichen Herzens (im guten Sinn des Wortes) bekannt sei, daß er die Musik einer hochgesinnten Menschenseele nachzuempfinden und in leisen Anklängen durch Laut und Miene von Schülern, die zur Bildung der Humanität in ihnen um ihn versammelt sind, wiederzugeben vermöge und sich des geistigen Gehaltes seines Lebens in dem Grade bemächtigt habe, daß er in den Lesestunden mit der ganzen Reife seiner Bildung seinen Schülern gegenüberstehe. Denn in solchen Stunden kann der Lehrer als ganzer Mensch auf die Zöglinge einwirken mit allem, was er denkt, empfindet, will. Hier wie in den Stunden, die wirklich Religionsstunden sind, thun sie Blicke in den Grund seines Lebens, was ihn in der Tiefe der Seele bewegt und belebt, was ihn zieht und treibt. Wohl dem, aus dessen Innersten wenigstens in einzelnen Momenten dem für das Gute empfänglichen, weichen Gemüte des Zöglings ein Silberblick entgegenleuchtet! Er hat ihm damit ewig Unvergeßliches gegeben; denn die Seelen bewähren sich in solchen Augenblicken.“ Kraft und Tiefe verlangt Diesterweg vom Lehrer; von ihm soll Leben und Wärme im Schüler erweckt werden. „Wie in jeder Lektion, also soll auch der Schüler in der Lesestunde seine ganze Kraft aufbieten, damit kräftige und energische Menschen aus der Schule hervorgehen.“ Die sittliche Kraft besteht aber in nichts anderem als in der Gewöhnung an die Herrschaft des Besseren im menschlichen Gemüt über die sinnliche Schwäche und die natürliche Selbstsucht. „Des Lehrers höchstes Ziel bleibt, des Schülers Gesamtkraft durch den Unterricht zu wecken, sie dadurch zu stärken und zu erhöhen, ihn mit den rechten Vorstellungen und Gedanken zu durchdringen und ihm durch die vollständige Ergreifung und Verarbeitung derselben eine sittliche, den höheren Gedanken und Ideen dienende Gewalt und Kraft anzueignen, welche ihn befähigt, sein eigenes Leben danach zu gestalten und zur Gestaltung des gemeinschaftlichen Lebens beizutragen.“ * Der Lehrer also, der didaktisch richtig und, wie Diesterweg im Wegweiser verlangt, „mit Kraft“ unterrichtet, bildet sittlich, wenn der Stoff seines Unterrichts wahr und sittlich ist. „Der wahre Unterricht erobert den Willen.“ „Selbstthätig erworbene Erkenntnis und Wille sind eins und dasselbe ... Die didaktische Kraft ist auch die disziplinarische, die Doktrin die Disziplin.“

Das Verhältnis der Kinder zum Lehrer beruht auf dem natürlichen Vertrauen der ersteren zu dem Erwachsenen, dessen Führung sie übergeben worden sind, und dieses geht hervor aus dem natürlichen Verlangen der Kinder zu lernen und geleitet zu werden.

* Rhein. Bl. N. F. XXXIV. S. 164 f. (uns. Ausw. VI, 1).

Er darf voraussetzen, „daß das Kind wolle, was er will; es will in die Schule gehen, er will es in der Schule haben; es will lernen, er will es lehren; es will lernen, was und wie er will ... Es will wie jedes organische Wesen Entfaltung und Übung seiner Kräfte.“* Daher ist für Diesterweg der Ausdruck „erziehender Unterricht“ ein Pleonasmus, den man nur da dulden dürfte, wo man schiefe Ansichten zu bekämpfen hat. „Jeder echte Unterricht ist erziehlich.“ „Bloße Erziehung, bloßer Unterricht behandeln die Menschen wie ein Ding, das gemacht wird; die unterrichtliche Erziehung und der erziehende Unterricht behandeln ihn wie ein selbständig zu machendes, vernünftiges Wesen, sie sind also die wahren Weisen, folglich ist Erziehen Unterrichten, Unterrichten Erziehen.“ Dieses Verhältnis des Vertrauens legt dem Lehrer große Verpflichtungen auf. Da er als Werkzeug der Volkserziehung und als ein Glied in der großen Kulturorganisation, von der die Schule einen Teil ausmacht, den nationalen Angelegenheiten nicht fern bleiben darf, also politische Gesinnung und Stellung haben muß, könnte er, solange es politische Parteiungen giebt, in ein schiefes Verhältnis zu den Eltern der ihm anvertrauten Kinder geraten. Das muß verhütet werden. Diesterweg schreibt ihm daher zu wiederholten Malen, selbst in der Zeit, wo er vor den Lehrern offen gegen die Staatsschulverwaltung auftrat, vor, seine politische Gesinnung in allen seinen dienstlichen Obliegenheiten ganz zurücktreten zu lassen.** Dagegen will er, daß die Lehrer sich in die natürlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Kreises, in welchem sie zu wirken haben, so einleben, daß sie in dieser Beziehung die sachverständigsten Kenner sind. Man weiß wie sehr Diesterweg verdächtigt worden ist, als er seinen Aufsatz veröffentlichte: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.“*** Man sah darin ein Bestreben, den Lehrern möglichst viel Wissen und damit das Verlangen zu geben, den beschränkten Kreisen ihrer Wirksamkeit sich zu entziehen; Diesterwegs Absicht war gerade die entgegengesetzte. Ihm liegt alles daran, auch durch die Bildungseinrichtungen das Trennende und Beschränkende aufzuheben; der Lehrer sollte in seiner Gemeinde kein Fremder, sondern ganz in ihr daheim sein, noch mehr als die, die darin geboren waren. Nur für die Zwecke ihres Standes, die aber auch keine anderen sind, als die der allgemeinen nationalen Bildung, sollen sie untereinander Verbindungen eingehen, nicht im Sinn eines Klubs, der sich von allen anderen Gesellschaften ausschließt, sondern in wetteiferndem Streben, an ihrer

* Rhein. Bl. N. F. XX. S. 10 f. (Ausw. I, 7) und XXV (Ausw. I, 4).
** Rhein. Bl. N. F. XXXIX. S. 338 f. (Ausw. IV, 4) und Pädag. Jahrb. 1855 S. 156 f. (Ausw. IV, 5).
*** Rhein. Bl. N. F. XXVI. S. 219 f. (Ausw. V, 3).

Stelle das Beste zu leisten und im Verein mit ihresgleichen sich im Berufe immer mehr zu vervollkommnen.* Schon in Moers hat er das Vereinsleben der Lehrer angeregt. Damals waren diese Vereinigungen noch nicht verdächtig. Dem Plane eines „Vereins zur Beförderung des Volksschulwesens in den königlich preußischen Staaten“ gab noch 1826 das Ministerium seine Genehmigung. In Berlin gründete Diesterweg eine Pädagogische Gesellschaft, die im November 1832 ins Leben trat und in monatlichen Sitzungen selbst Probelektionen vorführte.** Andern Vereinigungen von Lehrern in Berlin wandte er ebenfalls sein Interesse zu, und so schien ihm sein großes Projekt, die Lehrervereine in immer sich erweiternden Kreisen über das ganze Land auszudehnen, nicht mehr aussichtslos. 1842 sollte ein Provinziallehrerverein zusammentreten; aber die Behörde gestattete es nicht, wie im Jahre der Regulative (1854) fast selbstverständlich den preußischen Lehrern die Teilnahme am Deutschen Lehrerverein verboten wurde. Diesterweg hatte bis jetzt mit der Energie, die von „sogenanntem schlechtem Wetter“ nichts wissen wolle, und mit dem guten Glauben, daß eine vernünftige Lehrersfrau ihren Gatten nirgends lieber würde hingehen lassen als in „seinen Lehrerverein“, eine rege Beteiligung und ein frisches Leben in diesen Vereinigungen zu erhalten gewußt; aber jetzt mahnten die Zeichen der Zeit manchen Schwachmütigen zur Umkehr: die Vereine starben alle aus. Sie hätten ein tüchtiges Bindemittel in der großen Organisation der nationalen Bildung ausmachen sollen; aber man hatte Diesterweg schon früher bemerklich gemacht, daß man ihn nicht gern auf sozialen Bahnen wandeln sehe.

In dem Zusammenhange, den wir im Obigen darzulegen versucht haben, wird man auch begreifen, wie Diesterweg dazu kommen konnte, für die Ordnung in den Schulen unter Umständen die Polizeigewalt anzurufen, wie früher schon berichtet worden ist. Er sah in dem schlechten Geiste, den er da und dort an der Schuljugend gewahrte, nur einen Nachhall der aufrührerischen Stimmung, die um das Jahr 1830 in den Volksmassen da und dort bemerklich wurde, und diese war für ihn eine Folge des Mangels an Volkserziehung***. Die Autorität der gesetzmäßigen Gewalten ließ nach seiner Ansicht ohne eine solche sich nicht aufrecht erhalten und, wenn sie nicht mehr bestand, auch nicht der Gehorsam in den Schulen, der eine „Kardinaltugend des Kindes“ ist. „Je freier die Lebenseinrichtung ist, desto strenger müssen die Gesetze beobachtet werden; je freier der Staat, desto strenger muß

* „Die allgemeinen Bedingungen des Gedeihens der Lehrervereine.“ Rhein. Bl. N. F. XXI S. 362 f. (Ausw. IV, 1).
** Eine solche, von Diesterweg gehaltene teilt unsere Auswahl mit III, 1.
*** S. oben S. 40 f.

die Jugend zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogen werden. Wer befähigt werden will, sich und anderen Gesetze zu geben, zu Vernunft und freier Selbstbestimmung zu erziehen, muß in der Beobachtung der Gesetze des freien Staates wie der Vernunft selbst ein Muster sein.“ Das sagt Diesterweg mit Bezug auf sich selbst;* denn wenn er Kraft entwickeln will, so will er nicht rohe Gewalt entfesseln.

Dagegen läßt es sich mit dieser Absicht wohl vereinigen, daß er einmal das Certieren in den Schulen, also die Anregung des Ehrtriebes empfiehlt. „Jeder Lehrer muß danach trachten, Sauerteig in die Schule zu bringen, damit die Masse sich durch innere Kraft entwickle und in die Breite und Höhe ausdehne. Solch eine Kraft ist der Ehrtrieb und sein Sohn der Wetteifer.“ ** Diese Worte sind allerdings schon 1827 geschrieben, und später giebt Diesterweg Gruner darin recht, daß die Triebfeder des Ehrgeizes aus den Schulen zu entfernen sei; nur auf niedrigeren Standpunkten werde man sie nicht entbehren können.***

Um den Lehrern einen sicheren Rat in der Behandlung der Kinder an die Hand zu geben, empfiehlt er ihnen das Studium der Psychologie. Auch in dieser Beziehung war er kein Freund der gedankenlosen Empirie, wie er einmal sagt, daß nur diejenigen Lehrer von Methode nichts wissen wollen, die gerne nach ihrer eigenen beschränkten Ansicht handeln.

Wenn im Kinde Kraft entwickelt werden soll, so kann das nur geschehen, indem man seine Natur frei sich entwickeln läßt. Darum ist für die Durchführung dieser Erziehung der oberste Grundsatz der der Naturgemäßheit. Diesterweg hat ihn Rousseau entnommen; aber in seinem System weiter entwickelt und auch wieder eingeschränkt durch den zweiten Grundsatz der Kulturgemäßheit:† denn der Zögling ist nicht bloß ein Individuum, dessen Anlagen für seine eigenen Zwecke zu entwickeln sind, er gehört auch der nationalen und der allgemeinen menschlichen Gesellschaft an. Daher entstehen der Naturgemäßheit bestimmte Modifikationen. Die Erziehung muß zunächst so eingerichtet werden, daß der nationale Gedanke „sich selbständig in dem Geiste des Zöglings mit dem Willen, in diesem Geiste zu wirken, entwickle“. Endlich muß derselbe noch Glied einer weiteren Gesellung werden. „Der nationale Egoismus muß schwinden, wie der individuelle vernichtet werden muß; eine Nation darf ihr Glück nicht auf dem Ruin der Menschheit aufbauen. Die in jedem Individuum, in jeder Nation zu erweckende Gesinnung heißt Humanität, das

** Pädag. Jahrb. 1853 S. 198.
** Rhein. Bl. (Erste F.) I, 4. S. 53.
*** Rhein. Bl. N. F. IX. S. 110.
† S. die drei ersten Aufsätze unserer Auswahl.

Streben nach edler Menschlichkeit. Ihre erste Stufe heißt: Achtung fremder Persönlichkeit und Eigentümlichkeit; ihre zweite: Unterstützung ihrer menschlichen und nationalen Zwecke auf dem Grunde der Gegenseitigkeit und Eintracht; ihre dritte: Vereinigung mit ihr und allen Nationen des Erdballs zur Erreichung des neuen, göttlichen Berufes der Menschheit." *

Die geistige Erziehung muß mit der leiblichen und sittlichen in ihren Grundsätzen übereinstimmen. Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit sind für sie selbstverständlich ebenso bindende Gesetze. Ihr oberstes Ziel ist Entwickelung der natürlichen Kraft, ihre Voraussetzung das natürliche Bedürfnis der Kinder, ihre geistige Kraft zu entwickeln und darin von dem Erwachsenen, der ihm dazu die Hand bietet, sich leiten zu lassen.

Das Kind will nicht unthätig sein; es will die Dinge selbst erfassen, ihre Art selbst ergründen. Daher stellt man die Objekte nur vor seine Augen, das Weitere abwartend. Der erste Unterricht ist also Anschauungsunterricht, und die erste Stufe jedes Unterrichts ist Anschauung, sinnliche Erfassung. Wo diese nicht möglich ist, hilft die Analogie mit schon Angeschautem oder die Vergleichung mit Anschaubarem. Diesterwegs Didaktik kennt also einen Unterricht, wie ihn Herbart als den darstellenden charakterisiert hat. Sie gleicht der Herbarts, ohne sich von ihm haben leiten zu lassen, auch in einem anderen Punkte, in der Wertschätzung der Kombination, die beiden Pädagogen nahe lag als Mathematikern.** Ist eine Erscheinung beobachtet, so hat sie noch keine allgemeine Giltigkeit. Man untersucht, welche andern Formen oder Lagen derselben noch möglich sind, und um darin sicher zu sein, läßt Diesterweg eingehende kombinatorische Betrachtungen anstellen. Der Gegenstand, der dem Schüler zur Betrachtung vorgelegt wird, zeigt nun eine Menge von Merkmalen, die von ihm abgelöst werden müssen: Analyse ist also die nächste Unterrichtsthätigkeit, an der der Schüler sich aber mehr beteiligen muß als der Lehrer. Dieser leitet nur, regt den Scharfsinn an, hütet wohl die jugendliche Phantasie vor planlosem Raten, gönnt dem Zögling aber die Befriedigung des eigenen Findens, die von großem intellektuellem und sittlichem Wert ist. Dieser Vorgang ist

* Pädag. Jahrb. 1828 S. 286. — In seiner Schrift Alaaf Preußen (1842) schlägt Diesterweg drei erzieherische Feste vor, ein humanistisches (vor den Eltern), ein nationales (vor dem Volk), ein disziplinarisches (vor den Lehrern). Die Schrift selbst feiert die Kabinettsordre vom 6. Juni 1842 über das Turnen.

** S. den Aufsatz über „die Wichtigkeit des Kombinierens im Unterrichte" II, 5 unserer Auswahl. Man wird daraus erkennen, daß bei Diesterweg die Kombination eine andere Stelle im didaktischen Verfahren einnimmt als bei Herbart und überhaupt mehr gewürdigt und ausgiebiger verwendet wird.

rückschreitender, regressiver Art: er geht von der Erscheinung zu den vor ihr liegenden Gründen zurück. Das logische Verfahren dabei ist das der Induktion: was der einzelnen Erscheinung zu Grunde liegt, muß an einer Mehrzahl von Fällen erst als allgemein giltiges Gesetz erkannt werden. Dem analytischen Vorgange folgt ein vorschreitender, progressiver Akt; aus den Gründen muß nun die als gesetzmäßig erwiesene Erscheinung deduziert werden: es folgt der Analyse damit die Synthese. Nur die ersten mathematischen Elemente und Operationen glaubt Diesterweg nicht analytisch gewinnen zu können; die formale Kraft der Kinder ist in der Zeit, wo diese Dinge behandelt werden müssen, für die Analyse noch nicht hinreichend erstarkt. Da übrigens Diesterweg auch diesen Unterricht mit der Anschauung beginnt und auch hier alle Operationen „auf ursprünglich rein anschauliche Erkenntnis zurückführt,“* die Anschauung aber nicht ein roh sinnlicher Akt und daher ohne Analyse nicht ausführbar ist, so liegt in dieser Ansicht und Vorschrift Diesterwegs keine Ausnahme von seinen allgemeinen didaktischen Regeln vor. Aus dem Vorstehenden ergiebt sich ein „Kanon für jeden naturgemäßen geistbildenden Unterricht“** in Bezug auf das Prinzip der Veranschaulichung: 1. Gebrauch der eigenen Sinne, 2. Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen, 3. Entwickelung des Abstrakten aus dem Konkreten, 4. Beziehung der Ideen auf anschauliche Vorstellungen. Doch sind damit nur Gesichtspunkte aufgestellt, keine Schritte des Verfahrens. Dieses nennt Diesterweg mit verschiedenen Worten. Es ist dialogisch-entwickelnd; anderwärts bezeichnet er es auch als analytisch-heuristisch oder genetisch, letzteres mit dem Vorbehalt, daß der Lehrgang mit der wirklichen Entwickelung der Wissenschaft nicht übereinstimmen müsse. Die Einübung folgt der Erklärung, wo immer es sich um Fertigkeit handelt.

Bedingung für eine richtige Anwendung der Methode ist immer, daß der Lehrer seinen Stoff besitze, nicht dieser ihn.*** Wenn man einwirft, die Methode sei der Mensch selbst, so antwortet Diesterweg, das heiße: was einer nicht vermag, das hält er, weil unmöglich für ihn, auch für unmethodisch.

Das letzte Ziel aller Erziehung, das durch den Unterricht in hervorragendem Grade erreicht wird, ist die Befähigung zur Selbstbestimmung. Von dieser Zwecksetzung geht Diesterweg in seiner praktischen Pädagogik und Didaktik aus, die der Wegweiser

* Wegweiser: „Unterricht in der Zahlenlehre“.
** Rhein. Bl. N. F. XXVI. S. 91.
*** S. den unter III, 10 mitgeteilten Aufsatz, in welchem ein Versuch besprochen wird (Heussi), Diesterwegs didaktische Stufen auf Lehrkurse des physikalischen Unterrichts zu verteilen.

enthält. Wir können auf das Einzelne dieses vortrefflichen und nicht veralteten Buches hier um so weniger eingehen, weil der ganze allgemeine Teil, um den es sich hier handeln müßte, als letzter Abschnitt unserer Auswahl mitgeteilt ist. Wir erfahren im Grundsätzlichen nichts Neues und müssen sogar die Notwendigkeit betonen, die dort in Form von einzelnen Imperativen gegebenen didaktischen Regeln mit den im Obigen dargelegten höchsten Normen der Diesterwegschen Pädagogik zu vergleichen, weil der Gesichtspunkt des Wegweisers ein praktischer ist. Der hier und da erhobene Vorwurf, daß Diesterwegs Pädagogik unvollständig, weil hauptsächlich nur auf die Didaktik bezogen, und daß sie nicht systematisch entwickelt, also in sich zusammenhangslos und damit überhaupt nicht zuverlässig sei, ist oberflächlich aus der äußeren Form des Wegweisers gefolgert, der aber kein theoretisches System der Pädagogik sein will. Als eine praktische Anweisung zeigt er den großen Vorteil der Übersichtlichkeit. Nach den allgemeinen Erörterungen behandelt er die Didaktik nach vier Richtungen hin: 1. in Anwendung auf das Subjekt, den Schüler, 2. in Anwendung auf das Objekt, den Lehrgegenstand. 3. in Anwendung auf die Verhältnisse (des Schülers und der Kultur), 4. in Anwendung auf die Person des Lehrers. Wir haben also zunächst eine subjektive Didaktik. Die Fassungskraft des Schülers bestimmt ihre Maßnahmen; der Unterricht muß daher formale Ziele haben, aber elementar, nicht wissenschaftlich gehalten sein. Die objektive Didaktik lehrt die Disposition des Lehrstoffes. Hier begegnen wir dem Gesetze der Stoffanordnung in Art der konzentrischen Kreise und der Ansicht, daß „die Richtung des Menschengeschlechts auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des Einzelnen“ bestimmen. Es folgt freilich dann die Einschränkung, daß alle „Irr- und Abwege“ dabei vermieden werden müssen. Diese Vorschrift bezieht sich bei Diesterweg aber nicht auf die Entwickelung des kindlichen Geistes, sondern auf die Anordnung des wissenschaftlichen Stoffes. Den dritten Abschnitt, den wir die pragmatische Didaktik nennen möchten, leitet die Vorschrift der Kulturgemäßheit. In der persönlichen Didaktik begegnet uns der Eindruck von Diesterwegs eigener kraftvoller Persönlichkeit. Zunächst will er den Unterricht anziehend gestaltet haben. Aber schon die zweite Vorschrift lautet: Unterrichte mit Kraft! Der letzte Wunsch des Verfassers ist, daß der Lehrer Freude haben möge an der Entwickelung oder Bewegung für sich und für seinen Schüler. Was Diesterweg hier sagt, ist höchst bedeutsam in mehr als einer Beziehung. „Wahre Erkenntnis“, so äußert er sich, „wird nur dem, der sie mit reinem Herzen sucht, der sie um ihrer selbst willen sucht. Die reinen Herzens sind, werden Gott schauen. Wenn du, mein Lehrer, diesen Sätzen beistimmst, so rate ich dir doch, dich vor-

zusehen und zu bedenken, was du damit einräumest. Du erklärst dich nämlich dadurch nicht bloß gegen die banausischen Nützlichkeitskrämer, sondern du legst dadurch, daß du freie Bewegung und Entfaltung willst, ein unbedingtes Vertrauen zur menschlichen Natur an den Tag." Wir haben zu diesen Worten nichts hinzuzufügen.

Dem Pädagogen der Kraft und der freien Entwickelung waren drei Richtungen ganz zuwider: Der Praktikantismus, der Utilitarismus und der Sentimentalismus. Mit der ersteren Bezeichnung, die Diesterweg oft im Munde führt, spielt er auf die alte, vorpestalozzische Schule an, die nur Fertigkeiten anlehrte, keinen Geist entwickelte. Der Utilitarismus übersieht, daß das Leben nachher doch seine besonderen, nicht vorauszunehmenden Bestimmungen treffen wird* und daß es, auch mit Rücksicht darauf, in der Erziehung sich um eine allgemeine, also formale Bildung handeln muß. Der Sentimentalismus endlich ist die didaktische Schwäche derjenigen, die an das natürliche Gute im Menschen nicht glauben können. Nicht die geheuchelte Rührung eines Lehrers, sondern die klare vernünftige Überzeugung muß den Schüler bewegen. Wer, sagt Diesterweg mehrfach mit einem Worte des Wandsbecker Boten, den Aufgang der Sonne nicht mit Rührung ansehen kann, dem lasse man die Sonne nur ohne einen Thränenstrom aufgehen. Diesterweg lehnt die Kenntnis der Dinge nirgends ab; aber das erste ist die formale Ausbildung, die ja doch aus den Dingen heraus geschieht. Nur soll die Kenntnis der Dinge, die Rücksicht auf möglichst ausgedehnte sachliche Kenntnisse den Unterricht nicht bestimmen. Besser ist es, einen Gegenstand von zwanzig Seiten aus betrachten, als zwanzig aus einem einzigen Gesichtspunkt. Das verlangt er nicht bloß in Hinsicht auf Naturgeschichte und Weltkunde, sondern auch für Mathematik und sprachlichen Unterricht. In der Zeit der Regulative hat man mit besonderer Beziehung auf Diesterweg dem Seminarunterricht den Vorwurf einer wissenschaftlichen Überstiegenheit, dem Volksschulunterricht den der Abstraktion gemacht. Es ist nicht nötig, nach dem, was unsere Erörterungen ergeben haben, Diesterweg und die Volksschule von diesen Anklagen zu entlasten. In einer Landtagsrede hat derselbe mit vollem Rechte bemerkt, wenn dieser Vorwurf von den oberen Bildungsbehörden aus erhoben werde, so finde er keinen parlamentarischen Ausdruck, ihn zu charakterisieren; denn das Gegenteil sei das Wesen der Pestalozzischen Pädagogik, die auf strenger Anschaulichkeit des Unterrichts

* „Die Tanzstube ist nicht der Ballsaal — in der Turnschule klettert man nicht über die Alpen — in der Reitschule unternimmt man keinen Kavallerieangriff — die Rechenschule ist kein Materialladen und kein Jahrmarkt, keine Börse und keine Gerichtsstube u. s. w." S. III, 12 unserer Auswahl.

beruhe und daher zu leeren Abstraktionen sich nicht verirren könne; das müßte man im Unterrichtsministerium doch auch wissen.

Die Grundsätze seiner Pädagogik hat Diesterweg in einer großen Reihe von Unterrichtswerken konsequent und mit außerordentlichem Erfolg durchgeführt. Wenn wir von ihnen hier Nachricht geben, haben wir Gelegenheit, über seine spezielle Didaktik einiges auszuführen.*

„Nichts Pädagogisches erachte ich mir fremd", könnte Diesterweg mit Umprägung des Terenzischen Wortes sagen. Wir finden in seinen Werken Urteile und Anweisungen über allen Unterricht und alle Lehrfächer. Auch der Religionsunterricht wird vielfach von ihm berührt. Schon bevor er seinen Gedanken des allgemeinen d. h. nicht konfessionellen Religionsunterrichtes ausgearbeitet hatte, über welchen an der einschlägigen Stelle gesprochen worden ist, war er zur Überzeugung gekommen, daß dieses Fach den Anforderungen der Pädagogik noch nicht genüge.** Anschaulich war dieser Unterricht nicht, und da er in der Hauptsache nur Stoff mitteilte, keine Überzeugung bewirkte, wie es die Pädagogik vorschreibt, war sittliche Wirkung von ihm nicht zu erwarten. Man thut unrecht, wenn man dieses Urteil aus einseitigem Vernunftkultus ableitet. Einen wirksamen Religionsunterricht kann auch nur der Lehrer erteilen, der täglich mit den Kindern arbeitet. Darum ist nicht einmal der Schulgottesdienst, den die Geistlichen abhalten, richtig. Er beeinträchtigt nur die Stellung des Lehrers; denn „das rechte Arbeiten und das rechte Beten ist nicht neben und nach, sondern in und miteinander".***

Der Anschauungsunterricht hat die Aufgabe, die Kinder für die Aufnahme alles Schulunterrichts zu befähigen; er benutzt dazu die nächste Umgebung des Kindes, die angeschaut und besprochen wird. Dafür schrieb Diesterweg den

Klein-Kinder-Unterricht. Crefeld 1829. 1832 erschien davon eine zweite Auflage unter dem Titel: „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule."

Den weltkundlichen Unterricht beginnt die Heimatkunde; doch hat Diesterweg† noch Zweifel, ob die Zusammenfassung von Naturkunde, Geschichte und Geographie nach Harnischs Art richtig sei. Jedenfalls müssen die Grundlagen des geographischen Unterrichts in

* Wir verweisen hierüber auf die unter Abteilung III unserer Auswahl enthaltenen Artikel.

** Man sehe Rhein. Bl. N. F. VII. S. 309 f. (v. J. 1833), später Neueste F. XVI. S. 228.

*** Jahrb. 1853 S. 212.

† Rhein. Bl. Erste F. I, 4. S. 69 und Neue F. I. S. 214.

der Heimatkunde gelegt werden. Das ist notwendig, um die Gegenstände des ersteren anschaubar zu machen; doch habe die Heimatkunde auch ethischen Wert in der Pflege des bürgerlichen Gemeinsinns: „Nicht gelehrtes Wissen, nicht technische Fertigkeiten, nicht Berufsbildung gehören zur allgemeinen, wahren Aufklärung, sondern Umfassung der gemeinschaftlichen Interessen des öffentlichen Lebens.“ Man beginnt mit dem Schulzimmer, dem Schulhaus und dem Wohnort; am Schlusse will, für den damaligen Ort seiner Wirksamkeit, Diesterweg auch vom heimischen Dialekt und von den Rheinsagen handeln.

Den geographischen Unterricht wollte er von der alten statistischen Manier losreißen und begrüßte damit GutsMuths' Anregungen aufs freudigste.* Ein beachtenswerter, aus Diesterwegs allgemeinen didaktischen Ansichten entspringender Gedanke ist der, daß die Anschauung der heimischen Umgebung auch das der unmittelbaren Anschauung entzogene Objekt veranschaulichen müsse. Diesterweg bestimmte für den geographischen Unterricht der Volksschule vier bis sechs Jahre. Er schließt mit der mathematischen Geographie, welcher die populäre Astronomie als zur allgemeinen Bildung gehörig angeschlossen wird. Zu diesem Zwecke verfaßte er sein

Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. 1840. Der Titel dieses in vielen Auflagen, auch nach des Verfassers Tode, weiter verbreiteten Buches heißt später: Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. (1898 wird die neunzehnte Auflage angezeigt.)

Dieses Buch ist ein Muster analytischer oder regressiver Darstellung. In der Natur sieht Diesterweg „die Wahrheit Gottes“; der Mensch aber soll „die Gedanken, die Gott in die Welt gelegt hat, nachdenken“. Die Arbeit an diesem Werke war ihm immer eine erfreuende; nichts wirkte nach seiner Erfahrung „so erhebend und — beruhigend“ wie die Beschäftigung mit der Astronomie.

Einen ersten Teil einer „Anleitung zu einem methodischen Unterrichte in der Erdkunde“ gedachte er zu geben in seiner

Beschreibung der Rheinprovinz. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht abgefaßt und mit einer Handkarte versehen. Crefeld 1829.

Dazu gehörte die

Wandkarte der preußischen Rheinprovinz. Crefeld 1829.

Die Erdkunde führt zur Naturkunde hinüber, von der sie bei Diesterweg ein Teil ist. Sie ist die breiteste Grundlage alles Unterrichts, da sie ganz anschaubar ist. Selbstverständlich handelt es sich

* S. uns. Ausw. VIII, 1.

darum hier um die formale Bildung ganz besonders. Die Analyse der Erscheinungen führt zu den Gesetzen des Vorgangs, von da zu den Gründen desselben und wieder aufwärts zum System; darum ließ sich Heussis Versuch, wie bei früherem Anlasse ausgeführt worden ist, nicht mit Diesterwegs Didaktik, in deren Geist sie geschrieben zu sein schien, vereinbaren. In der Besprechung einer Naturkunde seines Kollegen Gabriel* äußert Diesterweg, es sei nicht richtig, wie der Verfasser wolle, Form, Bau und Leben der Tiere in drei Kursen nacheinander zu behandeln: ein Kind, das einen Vogel fliegen sehe, frage viel eher: Woher kommt es, daß der Vogel fliegt? — Als: Wie sieht der Vogel aus? Welchen hohen Wert Diesterweg der Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Dingen für den Lehrer beigemessen hat, zeigt der schon erwähnte Aufsatz mit der Überschrift: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.“ Seiner ganzen Auffassung pädagogischer Dinge entspricht es, daß er alle anderen Zwecke von diesem Unterricht fernhält außer dem, die Natur kennen zu lernen und mit ihr vertraut zu werden. Für die Seminare wünscht er auch Unterricht in der Chemie. „Die entscheidende Antwort auf die Frage, ob der Lehrer sich gründlich mit Naturkenntnissen zu beschäftigen habe, liefert die Antwort auf die Frage, ob der Lehrer in solchen Kenntnissen zurückbleiben könne und dürfe, während alle Welt darin fortschreitet.“**

Für den Unterricht in der Zahlen- und in der Raum- und Formenlehre ist Diesterweg außerordentlich thätig gewesen. Sein erstes Schulbuch ist vom Jahre 1820, sein letztes von 1860. In den letzten Jahren seines Lebens ersuchte er seinen Schüler Langenberg, für ihn Arbeiten zu übernehmen in der Besorgung der neuen Auflagen seiner außerordentlich viel gebrauchten Bücher. Zur Zeit der Regulative mußten seine Schriften zum deutschen Sprachunterricht in den Hintergrund treten; die mathematischen Bücher konnten sich besser behaupten. Da trat der Seminardirektor Goltzsch als Reformator des Rechenunterrichts auf durch seinen „verbundenen Zahl-, Sach- und Meßunterricht“. Was ihm Diesterweg zu antworten hatte, möge in dem Aufsatz über sachlichen und formalen Rechenunterricht*** nachgesehen werden. Er verfährt in diesem Lehrfach wie in jedem anderen: er beginnt mit der Veranschaulichung. Ob man dazu die Pestalozzischen Tabellen oder ein anderes Mittel gebrauche, thut nichts zur Sache. Das ist Manier, die man dem Lehrer frei geben muß; nur an die Methode darf man ihn binden. Wichtig ist, daß Diesterweg zwischen Kopf- und Tafelrechnen keinen Unterschied macht, sondern

* Rhein. Bl.. N. F. XXVI. S. 365.
** Rhein. Bl. Neueste F. X. S. 15.
*** In unserer Auswahl III. 12.

das erste vorangehen läßt, worauf ein für alle Male die schriftliche Übung eintritt." Zu einer ungewöhnlichen Gewandtheit, wie sie zum Teil „in der pestalozzianischen (nicht Pestalozzischen) Schule" erreicht worden ist, will er nicht hinführen: weder die Geistesbildung verlangt sie, noch das Leben, und sie kann nur auf Unkosten anderer Seiten der Bildung oder nur durch einen, wenn auch versteckten Mechanismus erreicht werden." Diese dem Wegweiser (2. Auflage) entnommene Stelle ist bezeichnend für Diesterwegs Stellung zu Pestalozzi, und diese zeigt sich gerade im Rechenunterricht; denn durch ihn wurde er auf Pestalozzi hingeleitet. Diese Äußerung beweist, daß auch De Laspée keinen dauernden Einfluß auf Diesterweg geübt hat. Hinsichtlich der sittlichen Wirkung des Rechenunterrichts verweist Diesterweg am nämlichen Orte auf Stern, den Pestalozzischüler in Karlsruhe; aber sie geht noch klarer aus des ersteren allgemeinen pädagogischen Ansichten hervor. Man beginnt nach seiner Meinung das Rechnen mit dem sechsten Lebensjahr. Wenn eine Schule so viel leistet, daß sie die Schüler befähigt, Regel-de-tri-Aufgaben mit Einsicht aufzulösen, kann man mit ihr zufrieden sein. In der Raum- und Formenlehre bethätigt sich ganz besonders die analytische Methode Diesterwegs, sein Geschick, die Schüler „finden" zu lassen und seine kombinatorischen Überblicke. Der „Weg zum Beweise" ist sogar wichtiger als der Beweis selbst. Über das Wesen des analytischen und des synthetischen Unterrichts spricht er an mehreren Stellen, weil die Terminologie der Mathematiker mit der der Pädagogen hier nicht zusammenfällt. Auch über die Kraftproben, welche man den Schülern mit algebraischen Aufgaben vorsetzen kann, äußert er sich da und dort. Zuerst hat er die Lehrmittel und Methoden der Pestalozzischen Schule benutzt; später hat J. G. Graßmann größeren Einfluß auf ihn geübt. Der letztere ist aber auch von Pestalozzi angeregt. — Wir verzeichnen Diesterwegs Lehrbücher zu diesem Fache:

Geometrische Kombinationslehre. Elberfeld 1820.

Leitfaden für den Unterricht in der Formen- und Größenlehre für Schüler, welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen. Elberfeld 1822. Dazu erschien eine Anweisung für Lehrer, 1829.

Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen, in Verbindung mit P. Heuser von 1826 an in drei Teilen herausgegeben. Elberfeld 1825, 1826, 1827.

Raumlehre oder Geometrie nach den jetzigen Anforderungen der Didaktik für Lehrende und Lernende. Bonn, 1828.

Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen. Von Diesterweg und Heuser. Elberfeld 1829, 1830, 2 Teile.

Elementar-Geometrie für Volksschüler und Anfänger überhaupt. Frankfurt 1860. Dazu ein Kommentar, ebend. 1864.

Die Mathematik erregt nur den Verstand, nicht die Phantasie, während der Sprachunterricht das gesamte geistige Vermögen des Menschen beschäftigt, freilich nicht so energisch wie die Mathematik. Sprache und Mathematik machen daher die beiden Pfeiler aus, auf denen zum großen Teil die Bildung der Jugend beruht.

Der Sprachunterricht oder die Unterweisung in der Muttersprache führt dem Kinde alle Erscheinungen der Sprache, die es lernen soll, in der Weise vor, wie das Leben es von Anfang an thut, durch mündliche Darstellung unmittelbarer Wahrnehmungen und das Lesen von Darstellungen solcher Art. Das Können ist hier die Grundlage des Unterrichts, der auch analytisch vorgeht. indem er dem Kinde die Spracherscheinungen zum Bewußtsein bringt. Es folgt dann auch hier die Synthesis in praktischen Übungen nach gestellten Bedingungen. Mit dem Äußeren ist aber auch das Innere zu verbinden, das dadurch dargestellt wird. Systematische Einsicht in den Organismus der Sprache kann man vor dem dreizehnten Lebensjahr der Kinder nicht erstreben. Hiefür hat Becker die Wege gewiesen; aber auch Wurst, der nach ihm gearbeitet hat, ist für die Schule nicht zu brauchen, weil er synthetisch vorgeht. Große Konsequenz zeigt Diesterwegs Lesebuch. Es soll nichts anderes sein als ein solches. Lesen lernen, zuerst mechanisch, dann logisch, dann ästhetisch, und das Gelesene verstehen, dazu allein soll es dienen. Diesterweg will keine Sammlung von allerhand wissenswerten Dingen mit seinem Lesebuch bieten, noch weniger ein Realien- oder Litteraturbuch. Diesen Standpunkt mußte er einnehmen infolge seiner pädagogischen Ansichten, und trotz der Nüchternheit, den dieser Standpunkt mit sich zu bringen scheint, ist er der Beachtung auch heute noch durchaus wert. Bünger, ein sehr sachkundiger Beurteiler deutscher Lesebücher, sagt von Diesterwegs Buch, es sei frostig lehrhaft und entspreche nicht dem Bilde, das man sich von Diesterwegs großem Geiste mache.* Es ist aber eine ganz folgerichtige Anwendung von dem formalen Grundsatze seines Verfassers, der die Wahl bildenden Inhaltes, nachdem einmal die Übungen des mechanischen Lesens beendet sind, nicht ausschließt, aber auch keine Veranlassung geben will, den Realunterricht in den Sprachunterricht hereinzuziehen und damit zu verderben. Die Regulativpädagogik stellt mit ihrem Lesebuche sich auf den gerade entgegengesetzten Standpunkt, den heute niemand mehr verteidigt. Der Technik des Lesens hat Diesterweg mehr Aufmerksamkeit gewidmet als irgend ein anderer der modernen Didaktiker.

* Entwickelungsgeschichte des Volksschulbuches. 1898.

Diesterwegs Lehrbücher zum deutschen Unterrichte sind:

Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Essen 1826.

Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens. Crefeld 1827. Im Todesjahr des Verfassers erschien davon die 12. Auflage. 2 Teile.

Praktisches Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. Crefeld 1828. Dazu erschien im nämlichen Jahr für Lehrer: Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. 1. Teil. Der 2. und 3. Teil folgten 1830. Crefeld.

Anleitung zum Gebrauch des 1. Teiles des Schul-Lesebuches. Crefeld 1831, später auch eine Anleitung zum 2. Teile.

Der praktische Lehrgang behandelt im ersten Teile Wortbildung, Rechtschreibung und die erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung, im zweiten die Wortformen- und die Satzlehre, im dritten die „höhere Leselehre," d. i. die Dynamik, Melodik und Rhythmik des Lesens.

Im Anschluß hieran sei auf die Erörterung des Unterrichts in der Rechtschreibung hingewiesen, die in unserer Auswahl (III, 6) mitgeteilt ist.

Die Regulative haben den gesamten Realunterricht an das Lesebuch angeschlossen und darin mehr als durch irgendeine andere ihrer Bestimmungen das Bestreben kundgegeben, die Volksbildung so zu beschneiden, daß sie zu selbständigem und gründlichem Denken und zu freier Entwickelung der Persönlichkeit nicht mehr führen konnte. Diesterweg sah es schon für einen Notstand an, wenn eine Schule durch enge äußerliche Verhältnisse genötigt war, den Anschauungsunterricht mit dem Sprachunterricht zusammenfließen zu lassen. Für diesen Fall giebt er in den Rheinischen Blättern* einen trefflichen Lehrplan. Man läßt zunächst benennen, was die Umgebung dem Kinde schon bekannt gemacht hat: Personen und Teile des Wohnhauses und Wohnortes, Geräte, Teile des Leibes, Kleidungsstücke, Speisen, Haustiere und was sie essen. Der Kreis wird später ausgedehnt auf Garten, Feld, Wald, Gegenstände im Wasser und auf dem Lande, Stände, Geschäfte, Gegenstände der inneren Welt. Eine zweite Stufe geht ähnlich wie Pestalozzi, der aber nicht genannt wird, auf die Eigenschaften der Dinge über: Farbe, Form, Eindrücke auf die Sinne u. s. w. Die dritte Stufe behandelt die Zustände, zuerst ohne, dann mit Bestimmung. Während die zweite Stufe Eigenschaftswörter eingeführt hat, bringt

* R. F. IV. S. 277—350.

die dritte die Zeitwörter. Auf der letzteren treten nun auch Satzfragen ein: wer? was? wen? u. s. w. Diese stellt der Lehrer kombinatorisch zusammen, wodurch vierundsechzig Fälle entstehen (4^3). Auch Gegenstände, Eigenschaften und Zustände werden auf solche Weise kombinatorisch variiert, z. B. 3 Gegenstände, 3 Eigenschaften, 3 Zustände: „Der listige Fuchs, der schleichende Iltis und der blutdürstige Marder fangen, töten und fressen das Federvieh“. Hierauf werden, wieder nach kombinatorischem Schema, Gegenstände mit ihren Eigenschaften und Zuständen untereinander verglichen. Die vierte Stufe behandelt die „Bestimmungen“ der Dingwörter, die fünfte die der Zustandswörter, die sechste den Zusammenhang der Dinge (Bindewörter). Die siebente Stufe endlich giebt eine Reihe von Übungen an, welche das Nachdenken fördern und die Redefertigkeit üben sollen.

In Diesterwegs Didaktik fehlt der Turnunterricht nicht, wie wir schon bemerkt haben. Auch den Singunterricht behandelt er.* Hier, wo ihm fachmännische Kenntnisse nicht zur Seite standen, sondern nur eine vielleicht falsch gedeutete Erfahrung, hat er sich verleiten lassen, seinem obersten Grundsatze entgegen auf die anschaulichere Notenschrift verzichten zu wollen. Dem Zeichnen legt er den gebührenden Wert bei. Hentschel, der Singen und Zeichnen für den Wegweiser bearbeitet hat, stellt dem das letztere behandelnden Abschnitt ein Diesterwegsches Wort voran: „Die Wichtigkeit des Zeichenunterrichts für die Elementarschule verkennt derjenige nicht, welcher sie als eine Bildungsanstalt fürs Leben aufgefaßt hat“. Diesterweg betont auch das Zeichnen im geographischen Unterricht. Nur die Geschichte geht bei Diesterweg, nicht in seinem Wegweiser, fast leer aus. Seine Interessen waren so sehr der Gegenwart und ihren Bedürfnissen zugewendet, daß er in die Betrachtung vergangener Zeiten sich selten versenkt hat. Auch hatte er sich im Streite mit Thiersch die Meinung gebildet, daß die dauernde und berufsmäßige Beschäftigung mit abgestorbenen Kulturperioden die Gesinnung für das Gegenwärtige schwäche und die Selbständigkeit des Geistes und Willens, welche im Leben für die Gegenwart täglich auf die Probe gestellt wird, niederdrücke. Wie der Geschichtsunterricht nach Diesterwegs didaktischen Vorschriften zu gestalten wäre, ist leicht zu erraten: anschauliche Darstellung unter Vergleichung mit dem anschaubaren Gegenwärtigen würde der erste Vorgang einer geschichtlichen Lektion sein; analytische Erklärung der vorkommenden neuen Erscheinnungen würde sich daran anschließen; eine pragmatische Darstellung in progressivem Verfahren würde den Unterricht abschließen, wenn Diesterweg es sich versagen konnte, aus dem, was eine vergangene Zeit gezeigt hat, Folge-

* S. den Aufsatz über das Ziffersingen (III, 7 uns. Ausw.).

rungen zu ziehen für die Gegenwart, in welcher der Zögling nachher zu leben hat.

9. Der Schiffbruch.

Als Diesterwegs Wegweiser in seinen bald hintereinander ans Licht gegebenen zwei ersten Auflagen der deutschen Schulwelt vorlag, war seine pädagogische Wirksamkeit auf ihrem Höhepunkt angelangt. Die lebhafte und angestrengte Arbeit, die ihn so weit gebracht hatte, ließ ihn manche Unannehmlichkeit seiner dienstlichen Stellung vergessen. Er war mit seinem Eintritt in Berlin schon verdächtig geworden, und sein nächster Vorgesetzter, der Schulrat Otto Schulz, war ihm keine Stütze.* Von den Bedürfnissen der Volksschule und des Lehrerstandes wußte er nichts; die Ausbildung einer Pädagogik für nationale Zwecke schien ihm nur der Ausfluß einer gefährlichen Einbildung. Dabei war er ängstlich auf die Wahrung seiner Autorität bedacht und beschränkte Diesterweg auch in Dingen, die nur dieser selbst verantworten konnte. Im Jahr 1839 mußte Diesterweg den Minister bitten, daß man ihn einem anderen Referenten unterstelle. Den Schulrat Lange kannte er vom Rhein her; dieser wurde nun vom Minister mit der Inspektion des Seminars für Stadtschulen beauftragt. Diesterweg atmete auf, obgleich die Last einer das geschäftlich Notwendige durchaus überschreitenden dienstlichen Berichterstattung noch schwer auf ihm lag. 1840 wurde er wegen seiner Schriftstellerei gerügt; man machte ihm auch zum Vorwurf, daß er die Volksschullehrer zur „Bildung von größeren und kleineren, von der Aufsichtsbehörde unabhängigen und schon deshalb nicht zu duldenden Vereinen“ aufforderе. Er erwiderte, daß er sich bewußt sei, gerade durch seine schriftstellerische Thätigkeit zum Wohle der Schule und der Bildung zu wirken. Der Gerügte fragte sich in einem Augenblick der Verzagtheit, ob er nicht besser die Rheinischen Blätter aufgeben solle; aber er fühlte, daß er damit sich selbst den Boden unter den Füßen wegziehen würde. Die Rügen hörten nicht auf. 1844 nahmen sie schon bestimmtere Form an; man machte ihm bemerklich, daß er seine Stellung als Seminardirektor aufgeben müßte, wenn er sich nicht entschließen könnte, seinen Ansichten über das Verhältnis des Staates zur Kirche ferner keinen Ausdruck zu geben. 1845 war das Pestalozzijahr. Diesterweg erzählt darüber folgendes. „Es war in der Nacht zum 12. Januar 1844, als ich — ohne eine bekannte äußere Veranlassung — lebhaft an Pestalozzi denken mußte. Am nächsten Morgen schlug ich päda-

* Die Geschichte seiner Zerwürfnisse bis zu seiner Dienstentlassung hat Diesterweg im ersten Jahrbuch (1851) genau und zuverlässig dargestellt.

7*

gogisch-geschichtliche Werke auf und fand darin den 12. Januar 1745 als Geburtsjahr desselben verzeichnet.* Der Gedanke an eine Feier dieses Tages kam mir, und ich warf einen „Aufruf“ dazu auf das Papier, den ich am nächsten Tage in Berliner Zeitungen veröffentlichen wollte. Da überfiel mich eine Schwäche. Ich war um diese Zeit mehrmals angegangen worden; man hatte mir vorgeworfen, daß ich mich um Dinge bekümmere, die meines Amtes nicht seien, überhaupt die Lehrer aufrege. Da schien es mir, daß man es für Trotz ansehen werde, wenn ich kurz darauf wieder mit einem „Aufrufe“, welches Wort ängstliche Gemüter ja leicht an „Aufruhr“ erinnert, komme“. Der Aufruf wurde also zunächst zurückgelegt, später aber in den Rheinischen Blättern veröffentlicht. Obgleich der Irrtum hinsichtlich des Geburtsjahres Pestalozzis inzwischen aufgeklärt wurde, beging man doch am 12. Januar 1745 das „erste Pestalozzifest“ in Berlin. Aber die nämliche Veranlassung hatte auch in anderen Kreisen wieder an den edlen Mann von Stans und vom Neuhof erinnert; doch sein Name hatte in der kläglichen Zeit der ersten vierziger Jahre einen anderen Klang erhalten. Selbst unmittelbare Schüler des Verfassers von Lienhard und Gertrud verkündeten jetzt der Welt, daß Pestalozzi keinen Glauben gehabt habe. Wenn man nun die Lehrer zur Verherrlichung des Mannes zusammenrief, so war das bei den Vorgesetzten Diesterwegs so viel, als wenn man sie zum Kampf gegen die Kirche hätte verpflichten wollen. Aber die Stimmung, die Diesterweg hervorgerufen hatte, gab sich auf das lauteste kund, nicht zum Kampfe gegen eine der bestehenden Kulturgewalten, sondern zu einem Werke der Wohlthätigkeit im Sinne des schweizerischen Menschenfreundes. Aus dieser Pestalozzibegeisterung ist unter Diesterwegs Führung die besonders für Lehrerwaisen bestimmte Pestalozzistiftung entstanden, die in dem von ihr erbauten Waisenhaus in Pankow bei Berlin 1850 schon fünfundzwanzig Zöglinge in Arbeit und Unterricht auferzog. Das Unternehmen gedieh auf das beste. Später schenkte eine edle Frau einmal fünftausend und wieder einmal zehntausend Thaler, sodaß 1862 die Anstalt bedeutend erweitert werden konnte. Diesterweg forderte die Provinzialzeitungen auf, weiter für den Gedanken der Pestalozzistiftung thätig zu sein; sein Gedanke ging dahin, in jeder deutschen Provinz ein Pestalozzi-Waisenhaus zu errichten. Diesterweg hatte gezeigt, wie groß sein Ansehen bei den Lehrern war, und das machte die Gefahr, die man von ihm befürchtete, nicht geringer. Er selbst fühlte sich darum nur um so

* Wir haben schon bei früherem Anlasse bemerkt, wie derartige vorbedeutende Zufälle auf Diesterweg wirkten; er wurde getrieben wie von einer inneren Eingebung. In dieser Stimmung fuhr er seinem dienstlichen Untergang entgegen.

mächtiger zu Pestalozzi hingezogen. „Es war nicht möglich", äußerte er sich jetzt*, „schon vor zwanzig Jahren die Folgen der verwirklichten Idee der Elementarbildung zu übersehen; jetzt aber kann keiner sie mehr verkennen." Pestalozzi war fortab der Kampfruf für Diesterweg und die Seinigen; im offiziösen Schulblatt für Brandenburg aber sagte damals ein Schulrat: „Sie wollen Pestalozzi feiern; aber sie kennen ihn nicht." Das war eine Warnung; denn wer ihn kannte, wie die offiziellen Schulmänner ihn zu kennen glaubten, der wußte, daß man mit der Berufung auf ihn sich den Verdacht zuzog, ein Ungläubiger zu sein. Diesterweg aber ließ sich nicht warnen.**

Es nahte die Zeit, in der er auf eine fünfundzwanzigjährige Thätigkeit als Seminardirektor zurückblicken konnte. Seine Freunde bereiteten eine gemütliche Feier des Tages vor, von der Diesterweg freilich nichts wissen wollte, da es ihm widerstrebte, der Mittelpunkt eines Festes zu sein, und weil er Anlaß zu haben glaubte, möglichst wenig von sich reden zu machen. Aber bei der Einladung zu dem Fest, das am 3. Juli 1845 im „Tivoli" stattfand, überreichten ihm die Veranstalter eine Gabe von mehr als siebenhundert Thalern für die Pestalozzistiftung; das bewog ihn, nicht abzulehnen. Die Feier wurde ein zweites Pestalozzifest. An Reden fehlte es nicht, wobei auch das Politische gestreift wurde. Diesterweg mußte mehrfach erwidern. Als aber ein Redner äußerte, daß es heutzutage im Schulleben vorzüglich auf Demut ankomme, meinte Diesterweg: „Nein, es kommt hauptsächlich auf Mut an." Diesterweg faßte das Vorkommnis als einen freundschaftlichen Wortstreit auf,*** und erging sich in den Rheinischen Blättern selbst in einer etymologischen Erörterung über das Wort „Mut" und seine Komposita. Die Behörde aber, der das Vorkommnis hinterbracht wurde, sah es mit ganz anderen Augen an. Man weiß, wie in jenen Jahren ein wahres System gegenseitiger Überwachung und Verdächtigung sich ausgebildet hat, dem die Behörden im Interesse der allgemeinen Moral hätten entgegenarbeiten müssen. 1848 beschuldigte der Gymnasiallehrer Friedländer in Stettin seinen Direktor und seine Kollegen in einer Eingabe ans Ministerium, weil sie die Jugend systematisch dem Christentum entfremdeten. Der Direktor Hasselbach klagte beim Gericht gegen den diensteifrigen Denunzianten, der auch bestraft wurde; aber das Ministerium ließ diesen trotz der öffentlichen Entrüstung, die sein Schritt hervorgerufen, an

* Rhein. Bl. N. F. XXIII. S. 160.

** Noch in der September- und Oktobernummer der Rhein. Bl. von 1846 bewies er, daß nur der Lehrer den Lehrer verstehen könne, die Beaufsichtigung der Schule durch Geistliche also unzulässig sei. S. VI, 1 unserer Auswahl. Dort verteidigt er auch die freien Lehrervereinigungen.

*** Rhein. Bl. N. F. XXXV. S. 192.

seiner Stelle und enthob später Hasselbach seines Amtes, weil er bei einem Schulakt ein Gedicht von L. Giesebrecht singen ließ, in welchem von „des Geistes Quelle“, von dem „Geiste, der in mir lebt und denkt, der hochheiligen Wissenschaft“ die Rede war.* Ohne daß man ihn vernommen hätte, erhielt Diesterweg am 23. Oktober 1845 eine dienstliche Rüge „wegen aufregender Schriftstellerei und Ventilierung des Verhältnisses der Schule zur Kirche“, worüber man ihm früher schon eine Warnung hatte zukommen lassen; die Behörde glaubte ihm „Zusammenhang mit Parteibestrebungen“ und selbst „Abhängigkeit von denselben“ vorhalten zu müssen, überdies „lasse er bei seiner schriftstellerischen Thätigkeit die ihm erteilten Weisungen unbeachtet.“ Es wurde ihm infolgedessen eine „nachdrücklichste Zurechtweisung“ erteilt und er abermals „auf das ernstlichste verwarnt.“ Diesterweg verteidigte sich eingehend. Nun wurde ihm O. Schulz wieder zum Inspizienten bestellt; damit wurden die Verhältnisse ganz unleidlich: Diesterweg sah ein, daß es nun zum Biegen oder Brechen kommen müsse. Im Sommer 1846 ordnete das Ministerium, da Diesterweg selbst über gewisse Mißstände an seiner Anstalt geklagt hatte, eine eingehende Untersuchung an, die von dem Konsistorialrat Strietz und dem Geheimen Rat Stubenrauch in rücksichtslosester Weise vorgenommen wurde. Schulz hatte die Beteiligung an der Untersuchung abgelehnt, da er nicht der Keil habe sein wollen, der Diesterweg aus dem Amte treibe. Das war also in Aussicht genommen. Man inquirierte selbst Seminaristen über ihre Lehrer, fragte sie, ob ein christlicher Geist in der Anstalt gepflegt werde. Es folgte eine Konferenz mit dem ganzen Lehrerkollegium; aber man fand keinen greifbaren Anlaß zum Einschreiten. Diesterweg erklärte, er sei bereit, die Direktion niederzulegen und der Anstalt nur als Lehrer anzugehören, wenn man mit seiner Dienstführung nicht zufrieden sei; aber man wollte darauf nicht eingehen. Im Februar 1847 citierte ihn der Oberpräsident; in den Versammlungen, die dieser nun veranlaßte, wurden Diesterweg sozial-kommunistische und demagogische Umtriebe vorgeworfen. Man trug ihm jetzt die Direktion eines Blindeninstituts an; nach achttägiger Bedenkzeit sah er, daß er sich nicht lebendig könne begraben lassen. Der Oberpräsident hatte ihm Renitenz vorgeworfen, die ihm nicht zum Nutzen gereichen werde; aber es blieb alles ruhig, so ruhig, daß Diesterweg endlich ängstlich wurde. Er erbat sich eine Audienz beim Minister Eichhorn. Hier erfuhr er, daß seine Entfernung vom Amt eine beschlossene Sache sei. Der Minister gewann zwar, wie es scheint, die Überzeugung, daß ihm eine falsche Vorstellung von Diesterweg gegeben worden sei; er ergriff seine Hand,

* Preuß. Jahrbücher 1897 Bd. IXC. S. 302.

indem er sein Bedauern aussprach, daß er ihn nicht schon früher kennen gelernt habe: die Dinge würden dann so weit wohl nicht gekommen sein; aber jetzt lasse sich nichts mehr ändern. Diesterweg fügte sich und wahrte nur seine Ehre, indem er die Bedingungen stellte, daß seine Dienstentlassung ohne weitere Kränkung und mit Beibehaltung seines ganzen Gehaltes erfolge. Das wurde zugestanden, und so wurde er am 20. Juli 1847 seines Dienstes enthoben. Man wies ihm noch ein ansehnliches Reisegeld an, das ihm ermöglichen sollte, für die Sache der Pestalozzistiftungen thätig zu sein, bis er etwa reaktiviert worden wäre. Als die lange Ungewißheit endlich von ihm genommen war und er sich überzeugt hatte, daß sein ganzes Lebensinteresse in dem Berufe lag, aus dem ihn nicht ein eigenes Verschulden, sondern der Wandel der Zeiten und Anschauungen und die Bosheit engherziger Menschen verdrängt hatten, erfaßte ihn ein Gefühl des tiefsten Unglücks: „es war mir nicht anders zu Mute, als hätte ich den eigenen Tod überlebt.“ * Man trug ihm später eine Schulratsstelle in Marienwerder an, die er unmöglich annehmen konnte; L. Kellner hat sie dann bekleidet. Er dachte daran, einen anderen Beruf zu ergreifen; aber er wollte nicht zum Verräter an sich selbst werden. Als nun im Abgeordnetenhause 1850 der Etat des Unterrichtsministeriums beraten wurde, nahm die Kommission Anstoß an dem Gehalte eines Seminardirektors, der gar keinen Dienst that; entweder mußte der Mann wieder beschäftigt oder pensioniert werden. Der Minister trat bei diesem Anlasse für Diesterweg ein, dessen Leistungen er lobte. Die Kammer aber teilte die Ansicht ihrer Kommission, und so fiel Diesterwegs Gehalt dahin; im Juli 1850 wurde er in den Ruhestand versetzt: „Damit war mein amtlicher Schiffbruch entschieden.“ ** An seine Stelle im Seminar war der bisherige Religionslehrer der Anstalt Merget getreten.

Diesterweg fand in der litterarischen Arbeit Trost für den Verlust, den seine Lebensbeziehungen durch die Entscheidung vom 20. Juli 1847 erfahren hatten; aber er wurde ängstlich und scheu und zog sich vom öffentlichen Leben mehr und mehr zurück. Seine Schüler blieben ihm treu, und seine Seminaristen bewahrten die herzliche Zuneigung, die er in ihnen erweckt hatte. An einer Klingel im Seminargebäude war zu lesen: Diesterweg — in Amtsgeschäften zu sprechen um zwölf Uhr. Darunter schrieb ein Schüler: Leider nun nicht

* Jahrb. 1851 S. 88.

** Jahrb. 1851 S. 99. — Diesterweg hat keinerlei persönliche Ehrung von seiner Regierung empfangen. 1844 aber ist ihm eine vom König Louis Philipp und dessen Sohn, dem Gatten der Prinzessin Helene von Mecklenburg, gestiftete Medaille verliehen worden, deren eine Seite die Inschrift trägt: Donné par. S. A. R., Madame la duchesse d'Orléans à Mr. Diesterweg.

mehr. Aber die Lehrer wandten sich doch von ihm ab wie von einem Gezeichneten. Als in den zwanziger Jahren der unklare Ruf nach Emanzipation sich erhoben und eine Gärung in den Lehrerkreisen hervorgerufen hatte, redete er den Lehrern ins Gewissen: sie sollten sich zunächst innerlich frei machen von der Unwissenheit und dem Schlendrian. Auch jetzt fiel es ihm nicht ein zu verlangen, daß die Lehrer für ihn demonstrieren sollten; aber das glaubte er doch fordern zu dürfen, daß sie, nachdem er den Stand innerlich gehoben und auch viel zur Besserung in den äußeren Verhältnissen der Lehrer beigetragen hatte, das Errungene festhalten sollten. Die Erfahrungen, die er jetzt machte, ließen ihn wenig hoffen. Die Lehrer, so schrieb er einmal, gleichen dem Affen in einem Deckengemälde, der, wenn man ihn von links ansieht, über eine Schranke wegspringt, aber wenn man ihn von rechts betrachtet, in die Schranke hineinschlüpft. In späteren Jahren schrieb er an Wichard Lange: „Die Feigheit der preußischen Lehrer geht über alle Vorstellung, auch die Niedergeschlagenheit der besseren.“ Aber zunächst hob ihn die Welle der politischen Ereignisse wieder.

Im Jahre 1848 glaubte man auch in Preußen der Erfüllung der so lange genährten und so oft getäuschten nationalen Hoffnungen endlich näher gerückt zu sein. Der Wunsch nach einer nationalen Erziehung erhob sich überall. In Berlin traten nach Ostern die Lehrer zusammen, um die Forderungen, die ihnen zunächst am Herzen lagen, zu formulieren.

Seminarlehrer Hintze stellte sie in einem Aufrufe an den preußischen Lehrerstand, den die Rheinischen Blätter abgedruckt haben*, zusammen. Man verlangte Schulbehörden, die aus dem Schulstand selbst hervorgegangen wären, daneben aber auch Mitglieder aus den bürgerlichen Kreisen in sich enthalten sollten, doch nicht aus dem geistlichen Stande, Reorganisation des gesamten Schulwesens durch den Staat, dessen ausschließliche Veranstaltung die Schule werden müßte, andere Einrichtung des Lehrerbildungswesens, das an die Universität anzugliedern wäre, Gleichstellung der Lehrer mit den Staatsbeamten, Besserung der persönlichen und dienstlichen Verhältnisse der Lehrer. Die Regierung zeigte sich geneigt, bessernde Hand anzulegen in der Erwartung gesetzlicher Regelung des Bildungswesens. Man ordnete Provinzialkonferenzen zur Vorberatung an. Damals verlangte Wander** in einer offenen Erklärung an das Ministerium, daß diese Versammlungen nicht durch den vom Ministerium angeordneten Vorsitz der Schul- und Landräte in ihren Be-

* Rhein. Bl. N. F. XXXVIII. S. 24.
** S. uns. Ausw. VII, 11.

ratungen eingeschränkt würden: Diesterweg hegte in dieser Beziehung auch Befürchtungen, mußte aber doch bestätigen, daß der größte Teil der Lehrer in diesen Konferenzen eine ehrenhafte Freimütigkeit an den Tag gelegt habe. Lehrer von Potsdam griffen ihn jetzt als Verleumder des Lehrererstandes an; Diesterweg wies sie mit schmerzlichem Bedauern, aber mit verdienter Schärfe zurück. Am 21. Juli formulierten einundzwanzig Abgeordnete der preußischen Kammer, nachdem sie sich hierzu mit einigen Schulmännern, worunter Diesterweg war, verbunden hatten, ein Programm der Organisation des Schulwesens, das sie im Lande verbreiteten, um die Stimmung der Lehrer zu erkunden und sie zur Äußerung zu drängen. Sie erklärten die Schule als Staatsanstalt, die von der Kirche ganz frei sein und einen nicht konfessionellen Religionsunterricht zu erteilen hätte. Diesterweg ermahnte die Lehrer, die gewonnene Freiheit mit männlicher Würde und zum Besten der nationalen Erziehung zu benutzen und in der Zeit der Anarchie nicht das Beispiel der Untreue an ihrem Berufe zu geben. In acht Punkten stellte er seine Ansichten über die notwendige Organisation des Schulwesens zusammen. Der Minister Graf von Schwerin gab damals Diesterweg, auf den viele Stimmen der Lehrer hinwiesen, den Auftrag, für die erwartete Volksschulgesetzgebung einige Vorarbeiten zu machen; aber er war selbst vom Schauplatz wieder verschwunden, ehe diese Arbeit beendet war.

Auf den 15. Januar 1849 war eine Konferenz von Seminarlehrern nach Berlin zusammenberufen worden, die über Lehrerbildung ihr Gutachten abgeben sollte. Diesterweg übersandte ihr eine Denkschrift, da „Verhältnisse, deren Änderung nicht in meiner Macht liegt, mir die Teilnahme an Ihren Beratungen verwehren.“ * Sie stellt das Ergebnis der Provinzialkonferenzen über die Frage der Lehrerbildung zusammen und giebt dann die eigenen Ansichten des Verfassers. Dieser sah aber bald, daß seine ehemaligen Kollegen, obwohl man freie Meinungsäußerung von ihnen erwarten mußte, von der Vorlage der Regierung, die sie nur ihren eigenen Beratungen zu Grunde zu legen hatten, stark beeinflußt waren. Die Regierung hielt an der Konfessionalität der Schulen fest; die Konferenz machte dazu nur den selbstverständlichen und daher ganz überflüssigen Zusatz, daß Seminaristen, die gastweise in ein Seminar anderen religiösen Bekenntnisses aufgenommen würden, in diesem am Religionsunterricht nicht teilnehmen müßten. Im übrigen trat Diesterweg für das Internat ein, das man nur beseitigen sollte, wenn es Mißstände mit sich brächte, die man nicht leicht abstellen könne. Der Seminarist sollte nach seiner Meinung ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule

* Rhein. Bl. N. F. XXXIX. S. 252.

durchgemacht haben und achtzehn Jahre alt sein. Die Seminare müsse man in die größeren Städte legen, damit Lehrer und Schüler Fühlung mit der Wissenschaft und dem Leben der Gegenwart gewinnen könnten.

Im Dezember des vorangegangenen Jahres hielt der „Ältere Schullehrerverein“ in Berlin eine Versammlung, in der auch einige der Seminarlehrer erschienen, die nachher an der Seminarlehrerkonferenz teilnehmen sollten. Hier sprach Diesterweg würdig, aber entschieden gegen alles Hereintragen politischer Parteigedanken in die Erörterung von Schulangelegenheiten, wie er überhaupt zwar verlangte, daß der Lehrer am politischen Leben sich beteilige, aber ebenso entschieden die Forderung aussprach, daß in der Schule die politische Stellung desselben ganz in den Hintergrund treten müsse.** Revolutionären Neigungen stand er überhaupt ganz fern, und es war eine Ausnahme, wenn er in diesen erregten Zeiten einmal eine öffentliche Versammlung besuchte. Sein ganzes Wesen neigte nicht zu lärmenden Kundgebungen; er war ein Mann der Ordnung schon infolge seiner Erziehung, noch mehr aber, weil seine Grundsätze ihn dazu bestimmten. Den Ruf eines Aufwieglers hatten ihm hauptsächlich die orthodoxen Geistlichen verschafft, von denen, wie Diesterweg mit gerechter Bitterkeit berichtet, keiner durch alle diese Jahre hindurch sich hatte bemühen wollen, von seiner Wirksamkeit und dem Geist, in dem er sein Amt führte, selbst Kenntnis zu nehmen. Welche Ansichten man an den höchsten Stellen über die preußische Lehrerbildung, das Ergebnis der unermüdlichsten und selbstlosesten Arbeit einer ganzen Generation trefflicher Pädagogen, zu erzeugen gewußt hatte, davon belehrte die Seminarkonferenz eine Ansprache des Königs, der den versammelten Vertretern der preußischen Seminare zurief: „All' das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüt meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. Diese pfauenhaft aufgeputzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu lassen!“

Demungeachtet lebte in Diesterweg die durch das Jahr 1848 angefachte Hoffnung fort. Die Kammer hielt bei Beratung der revidierten Verfassung zwar an der konfessionellen Schule fest; aber sie gewährleistete doch in einem Beschlusse vom 12. November 1849 die

* S. uns. Ausw. IV, 4.

Freiheit des religiösen Bekenntnisses und der häuslichen und öffentlichen Religionsübung. „Es war ein großer Tag“, ruft Diesterweg aus,* „der 12. November 1849. Tausende und aber Tausende haben ihn zu erleben gewünscht und haben ihn nicht erlebt. Die größten Männer aller Zeiten haben dazu mitgewirkt, daß er herbeigekommen, daß er uns nicht überrascht hat, daß er ungefeiert vorübergegangen: erkennet, Freunde, daran die Macht der Bildung und der öffentlichen Meinung.“ In diesen Verhandlungen sprach freilich Herr von Gerlach sich auch dagegen aus, daß den Lehrern ein „auskömmliches Gehalt“ zugebilligt werde: kein niederer Beamter glaube ein solches zu haben, und dieser elastische Begriff werde große moralische Nachteile mit sich bringen.

Der Rückschlag blieb nicht aus. Die Lehrer wurden ängstlich; man scheute sich, Dinge der nationalen Bildung öffentlich zu verhandeln: „Die Vereine haben sich nicht gehalten, ihre Organe haben sich nicht gehalten. An vielen Orten sind sie dem ersten Sturm erlegen; Beweis genug, daß sie noch nicht festgewurzelt waren. Trifft die Lehrer in dieser Beziehung ein Vorwurf? Haben sie gethan, was sie konnten? Leider kann man die erste Frage nicht verneinen, die andere nicht bejahen.“** An die Stelle der Vereine traten nun die amtlichen Konferenzen. Diesterweg vermutet, daß die Berichte, die man über diese zu lesen bekam, nicht objektiv seien. In den Schulen führte man liturgische Andachten ein, „Katechismusbeten“ u. dgl. Im Dezember 1850 übernahm Karl Otto von Raumer das Ministerium des Unterrichts, um die Umkehr im preußischen Schulwesen vollständig zu machen. Die Arbeit wurde gründlich und doch höchst einseitig betrieben; denn sie sollte im Geiste strengster Kirchlichkeit vollzogen werden und konnte daher nicht auf die beiden Mehrheitsbekenntnisse, die im Staate vorhanden waren, zu gleicher Zeit erstreckt werden. Im Oktober 1854 erschienen die Regulative für die evangelischen Schulen Preußens. Sie sind verfaßt von dem Geheimen Oberregierungsrat Ferdinand Stiehl, der früher das Neuwieder Seminar dirigiert hatte; aber er hatte für diese Arbeit viele Helfer in Anspruch genommen. Gleich nach den Konferenzen der Seminarlehrer hatte er eingehende Revisionen an den Seminaren vorgenommen und dabei nicht bloß Erfahrungen gesammelt, sondern auch von den Wünschen der einseitigen und engherzigen kirchlichen Schulmänner Kenntnis genommen, welche jetzt in den Seminaren und im Volksschulwesen das maßgebende Wort zu sprechen hatten.

Man hatte ein Volksschulgesetz erwartet; nun erschien, dem klaren

* Rhein. Bl. N. F. XLI. S. 207.
** Jahrb. 1852 Vorw. S. XIII.

Wortlaut der preußischen Verfassung zuwider, eine Verordnung. Man hoffte, die Regierung werde ein nationales Bildungswesen zu schaffen sich bemühen; nun beschränkte sie sich auf Regulative für evangelische Schulanstalten. Man hatte geglaubt erwarten zu dürfen, daß die in langjähriger, bewundernswerter Arbeit geschaffene deutsche Pädagogik vom Staate anerkannt und zur Grundlage einer besseren Volksbildung gemacht würde; nun verkündete die Regierung, nachdem „das gesamte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen, wo ein entscheidender Umschwung nötig und wirklich geworden, müsse die Schule, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes wirkungslos werden und untergehen solle, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten.“ Deutlicher konnte nicht gesagt werden, daß man in allen pädagogischen Dingen die Umkehr befehle. Das erste Regulativ, das am 1. Oktober erlassen worden war, betraf die evangelischen Schullehrerseminare. Diesterweg war der Ansicht gewesen, das Seminar habe immer noch nicht genug gethan, um die Volksschule heraufzuheben. Dieses Regulativ drückte die Lehrerbildungsanstalt zur Volksschule herunter. Die Übungsschule beim Seminar sollte im letzten Kurs der eigentliche Mittelpunkt des Seminarunterrichts werden. Dadurch sollten die Seminaristen vor der „Abstraktion“ bewahrt werden. An Stelle der Pädagogik, der Diesterweg eine feste Stätte im Seminar gegeben hatte,* setzte dieses Regulativ die „Schulkunde“, einen höchst nüchternen und dürftigen Begriff, der aber insofern verständlich war, als damit alles Wissenschaftliche, was bisher in den Seminaren vorgetragen wurde aus den Gebieten der Psychologie und Ethik, der Didaktik und Methodik, rundum abgelehnt war. Im nämlichen Geiste war die Bestimmung gehalten, daß von der Privatlektüre der Seminaristen „die sogenannte klassische Litteratur“ auszuschließen sei. Die Geschichte wurde auf die deutsche und in dieser wieder auf die preußische beschränkt. Im Rechnen sollten auch die Seminare über die vier Grundoperationen mit ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen nicht hinausgehen. Dem Religionsunterricht dagegen wurde der breiteste Raum zugewiesen und gefordert, daß der Lehrer „eine warme und thätige Teilnahme am kirchlichen Leben der Gegenwart bekunde.“ Zum Schlusse wird gesagt, daß „den Seminaren unpraktische Reflexion, subjektives, für die Zwecke einfacher und gesunder Volksbildung erfolgloses Experimentieren fern bleiben werde.“ Das zweite Regulativ, das vom 2. Oktober datiert ist, überläßt die Präpa-

* Andreae sagt noch mehr: „Diesterweg hauchte der deutschen Volksschule die pädagogische Seele ein.“ (Über die Bedeutung Diesterwegs für die deutsche Volksschule und ihre Lehrer. Kaiserslautern 1890. S. 7.)

randenbildung der Privatthätigkeit der Lehrer. Das dritte vom 3. Oktober behandelte die Volksschule in ebenso stiefmütterlicher und ärmlicher Weise. Es legte die einklassige Schule zu Grunde und gruppierte allen Unterricht außer Religion und Rechnen um das Lesebuch; die Bedürfnisse des praktischen Lebens und die Wünsche der Kirche waren in allem maßgebend. Diesterweg erlebte mit diesen Regulativen einen zweiten Schiffbruch. Vieles in diesen Bestimmungen lautete so, als ob er damit gemeint sei. Wie oft hatte er vor jenem verfrühten Eifer gewarnt, der die Schulen zum Jahrmarkt macht! Wie oft hatte er gesagt, daß man jedem Gegenstand eine möglichst vielseitige Betrachtung zuwenden müsse und beim nächsten, scheinbar Genügenden sich nicht solle genügen lassen! Wie oft hatte er den „Praktikantismus" verurteilt, der nun zum Grundsatz erhoben worden war, und wie oft hatte er gelehrt, daß die Methode des Unterrichts mit der Anschauung beginnen und mit der Abstraktion schließen müsse! Wenn man 1847 an eine ähnliche Wendung der Dinge schon gedacht hatte, wie sie die Regulative nun brachten, so war es angezeigt, daß Diesterweg vorher aus dem Amte entfernt wurde.

Die Regulative hatten den Ton getroffen, auf den die Zeit gestimmt war: der von Diesterweg oft genannte Seminardirektor Wangemann in Stettin äußerte sich über sie, sie seien das größte Gnadengeschenk, welches die preußische Volksschule in neuerer Zeit aus der Gnadenhand Gottes erhalten habe. Deutlicher, nach seiner Art, drückte sich der Seminardirektor Goltzsch in Stettin aus: die Volksschule müsse jetzt „von der Herrschaft der Pädagogen erlöst und in kirchliche Pflege genommen werden." Stiehl selbst erklärte, die Regulative seien gegen die Bestrebungen gerichtet, die „eine Emanzipation der Schule von der Kirche, eine Emanzipation des Lehrerstandes von der Autorität, eine Organisation des Lehrerstandes in sich und auf seine eigenen Glieder basiert," zum Ziel hätten. Diesterweg wollte aber ja noch mehr, eine Emanzipation der Lehrer von der Unbildung und vom Wortglauben! Diesterweg galt in dieser Zeit als der eigentliche Vertreter und Förderer jenes unruhigen und eingebildeten Strebens unzufriedener Lehrer, die zur Empörung zu schreiten gesonnen waren, wenn man nicht rechtzeitig, bevor die Unruhe der Zeit die Volksmasse erfaßt hatte, sie in die Schranken zurückgewiesen hätte. Wolfgang Menzel sagte 1859 in der zweiten Auflage seiner „Geschichte der letzten vierzig Jahre": „Dinter und Diesterweg beherrschten durch die Schullehrerseminare den ganzen Volkslehrerstand, und der letztere fanatisierte sich von Jahr zu Jahr tiefer in einen wahnsinnigen Haß gegen das Christentum hinein. Seiner Meinung nach sollte die Kirche aufhören und es keine Priester mehr geben; aufgeklärte Schullehrer allein sollten das Volk zum Menschheitsideal erziehen durch Philo-

sophie und Naturwissenschaft.“ In den Seminaren war die Umkehr am dringlichsten. Bormann schrieb, um dem Geist der Regulative möglichst rasch Eingang in diesen Anstalten zu verschaffen, seine „Schulkunde“ für evangelische Volksschullehrer (1855),* der katholische Schulrat L. Kellner eine „Volksschulkunde“ (Essen 1855). Den letzteren, dessen Diensteifer um so eigentümlicher ist, da die Regulative nur die evangelische Volksschule betrafen, suchte man auch für die öffiziöse Schulzeitung, das von Bormann redigierte Schulblatt für die Provinz Brandenburg, zu gewinnen. Als er aber für dasselbe eine Biographie Victorins von Feltre einsandte, lehnte man seine Mitwirkung ab. Nicht minder interessant ist es, daß Stiehl, als die Regulative nach und nach die immer lauter werdende Unzufriedenheit der liberal Denkenden erregte, diesen katholischen Schulrat anging, für sein „Schmerzenskind“, die Regulative, öffentlich einzutreten; diesmal lehnte Kellner ab. Die Wirkungen der neuen Verordnung erschreckten in der That bald ihre Urheber; nicht bloß die Elementarlehrer, sondern auch die Seminarlehrer ließen nun die biblischen Geschichten wörtlich auswendig lernen, und die Schulinspektoren verläßigten sich überall, ob die Schulkinder auch im stande wären, die heilige Geschichte mit den Worten der Bibel zu erzählen. Goltzsch, von dem schon die Rede war, ersann einen biblischen Anschauungsunterricht. Gegenstände des wirklichen Lebens, die man bisher den Kindern durch Bilder und Beschreibung anschaulich gemacht hatte, knüpfte er an ein Bibelwort, in dem es zufällig vorkam. Katechismus, biblische Geschichte und das Erlernen der Kirchenlieder nahmen in manchen Schulen mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit in Anspruch. Von deutscher Sprache, Geographie, vaterländischer Geschichte, Schönschreiben, ja sogar vom Kopfrechnen war dabei kaum mehr die Rede, obwohl die Verteidiger der Regulative sich rühmten, die Volksschulkinder ihren praktischen Zielen näher gebracht zu haben. Die Memorierlast wurde so unerträglich, daß bald die Behörden einschreiten mußten. Stiehl freilich wollte, wenn man ihm solches vorhielt, nur eine unrichtige Anwendung der Verordnungen zugestehen.

Diesterweg rüstete sich zum Kampf. Im Jahre 1850 faßte er den Plan, über die Entwickelung des Volksschulwesens historisch Buch zu führen. Er wollte auch die Haltung der Lehrer der eingetretenen Reaktion gegenüber beobachten, und darum eröffnete er eine Subskription auf das neue Unternehmen, das Jahrbuch, das für 1851

* Daß durch Ministerialerlaß die Augustaschule und das Lehrerinnenseminar in Berlin von den Regulativen eximiert wurden, schreibt Supprian (Frauengestalten in der Gesch. d. Päd.) den Bemühungen Bormanns zu, der 1849 O. Schulzens Nachfolger im Provinzialschulkollegium geworden war. Das setzt Bormann in ein noch bedenklicheres Licht.

zum erstenmal und im Todesjahr des Verfassers mit seinem letzten, dem sechzehnten Bande erschien. Bei dieser Gelegenheit erfuhr er aber, wie ängstlich die Lehrer geworden waren. Von den achtzig Mitgliedern des Älteren Berliner Lehrervereins, dessen Ordner, d. h. dessen leitender Geist er gewesen war, unterschrieben zwei Mitglieder. Andere Subskribenten wollten als solche wenigstens nicht in dem gefährlichen Buche genannt sein. Am Ende war das Ergebnis der Subskription aber doch nicht unansehnlich: sie zählte dreitausend Namen, die nun freilich nicht veröffentlicht werden konnten. Die Tendenz des Jahrbuchs und die Zeitverhältnisse brachten es mit sich, daß Diesterweg es in der Hauptsache selbst schrieb; nur für das Biographische, das er auch in das Programm des Jahrbuches aufgenommen hatte, bediente er sich der Mithilfe anderer. Auch erscheint hier manchmal der tüchtige Interpret Benekes, Dreßler, mit tüchtigen Beiträgen. Im ganzen war das Unternehmen äußerlich wenig erfolgreich. Diesterweg beklagt sich an anderer Stelle, daß die Herstellungskosten größer seien als der Ertrag. Für ihn selbst und für uns hat es den Wert einer ganz persönlichen Aussprache über die Geschicke der Volksbildung in jener Zeit des Rückgangs gehabt. Der erste Jahrgang beginnt mit der schon erwähnten Darstellung seiner Amtsentlassung. Erst nachdem er durch seine Pensionierung vom Dienst auch formell losgelöst war, hielt er sich zu diesem Bericht für berechtigt. Den ganzen vierten Jahrgang hat er seinem großen Gedanken von der Nationalerziehung gewidmet. Die Lebensgeschichte Jahns, dessen Bild den Band schmückt, leitet diese Erörterung ein. Jeder Jahrgang trägt auf dem Titelblatt ein Motto, der erste — nach Schillers „Unsterblichkeit“ und der Votivtafel „Pflicht für jeden“ — die Worte:

Lebe im Ganzen! —
Immer strebe zum Ganzen! —
Schließ an ein Ganzes dich an! —

Im Jahr 1855 griff er die Regulative in drei Schriften an:
Die drei preußischen Regulative.
Erstes Heft: Würdigung derselben.
Zweites Heft: Würdigung ihrer Verteidiger.
Drittes Heft: Herr Stiehl.

Nicht alles mißbilligt er an diesen merkwürdigen Zeugnissen einer kleingläubigen Zeit; daß sie nicht von Unfähigen verfaßt worden sind, räumt er ein: aber er kann ihnen nicht verzeihen, daß sie die Lehrerbildung so einschränken, daß eine freie geistige Entwickelung der künftigen Lehrer unmöglich wird, und daß sie dem Verlangen der Zeit nach Freiheit der Gesinnung und nationaler Erziehung kein Verständnis entgegenbringen. Daß die Regulative endlich den Geistes-

trägen in der Schule Recht geben, ist ihr schlimmstes Unrecht: „Ihr habt — heißt es nach ihrer Meinung in den Regulativen — bisher eure Aufgabe viel zu hoch gegriffen, inbetreff der allgemeinen Bildung viel zu viel leisten wollen. Wir sind mit viel weniger zufrieden, verlangen gar nicht, daß ihr euch an der Bearbeitung der Köpfe abarbeiten sollt, bleibet bei dem Nächsten stehen und begnügt euch mit dem, was sich in der euch einmal angewiesenen niedrigen Sphäre leisten läßt — sollten diese und ähnliche Mahnungen, die sie sich aus den Regulativen herauslesen, ihren Ohren nicht wie Töne der Sphärenmusik erklingen?"* Man wollte von den Seminaren nicht tüchtig ausgearbeitete Individualitäten, sondern „höchstens dressierte Menschen, alle demselben System unterthan, einer wie der andere, Gesellen der langweiligsten Art". Man beobachtet jetzt schon die Wirkung des neuen Geistes: „allüberall Abstumpfung reger Geister, Breitmachen und Belobsamen ordinärster Mittelmäßigkeit, eitles Selbstbeloben wegen der sie selbst auszeichnenden Demut unter dem Gehorsam kirchlicher Oberen, Schablonenwesen und Geistlosigkeit".** Die Regulative sind samt und sonders ein großer Frevel gegen jede natürliche Ursprünglichkeit des Geistes, und das wird ihnen auch über kurz oder lang ein Ende bereiten. „Wir berufen uns auf die Natur der Dinge, auf die Menschennatur! Was will sie? Sie will und verlangt Freiheit der Entwickelung. Leugne es, wer es vermag! Wir halten daran fest, und wir leben daher der Zuversicht, daß sie alle Hindernisse, die sie einbannen möchten, vernichten werde. Erkläre dich gegen ein Naturgesetz — du denkst falsch! Handle gegen dasselbe — du darfst der Vernichtung gewiß sein! Menschennatur ist die stärkste Macht unter den Menschen. Auf diesem Vertrauen ruht unsere unerschütterliche Überzeugung, daß alles, was der Natur nicht gemäß ist, zu Grunde gehen und nur eine traurige Erinnerung in dem Gedächtnis der Menschen zurücklassen werde, und darum verkündigen wir auch, ohne Prophetengabe, dem nach dem alten Stile verbesserten Schulkalender ein ruhmloses Ende".***

Diesterweg konnte nicht lange verzagten Gedanken nachhängen; die Zeit schritt voran, und das Wahre mußte nach einem ewigen Gesetze doch zum Siege gelangen. Darum war ihm auch seine zufällige Begegnung mit Fröbel ein gutes Vorzeichen. Er traf ihn auf einer seiner Sommerreisen im Bade Liebenstein im Jahr 1849. Von Badegästen hatte er erfahren, daß der „alte Narr" dorthin seine Erziehungsanstalt verlegt hatte. Er suchte ihn auf und fand in dem

* 3. Heft, S. 117.
** Ebendas. S. 129.
*** Ebendas. S. 149.

siebzigjährigen Manne, der wie er selbst ein Opfer seines Berufes geworden war, die wohlthuendste Vereinigung von tiefer Menschenliebe und fester pädagogischer Überzeugung. Für ihn war, was er bei Fröbel, Pösche und Deinhardt sah, ein Beweis, daß der Kern der Pestalozzischen Lehre für die Menschheit doch nicht verloren war,* und er richtete sich auf an so trostreichen Erfahrungen. Das nämliche Jahr brachte das Goethejubiläum. Er wollte den Berliner Ausschuß, der beauftragt war, das Gedächtnis der Feier zu verewigen, veranlassen, dem „Meister der Lebenskunst“ Goethe ein lebendiges Denkmal zu stiften durch die Errichtung einer allgemeinen Erziehungs- und Bildungsanstalt für das weibliche Geschlecht, zur Verwirklichung der Gedanken Fröbels. Der Berliner Ausschuß ging aber auf diesen Gedanken nicht ein; man beschloß, ein Denkmal der gewöhnlichen Art zu setzen.

Ein Zeugnis seiner unverminderten Hingabe an die Interessen der Erziehung, aber auch eine Art Testament ist die Schrift: Pädagogisches Wollen — und — Sollen. Leipzig 1857 (in 2 Auflagen).

Im Vorwort sagt er: „Leben heißt seiner Naturanlage entsprechend thätig sein, zu geben und zu nehmen. In dem Grade, als man giebt, nimmt man. So entsteht durch jene Thätigkeit die innere Befriedigung. Ich glaube, daß man damit nicht bloß ein Recht, sondern eine Pflicht übt. Man ist der Welt sein Thun und sein Denken schuldig.“ So legt er nun „für Leute, die nicht fertig sind, aber eben darum Lust haben nachzudenken“, wie der Titel sagt, seine Meinungen über Erziehung und Menschenbildung dar, nicht ohne eine gewisse Schärfe und Bitterkeit, die die schweren Erfahrungen der letzten zehn Jahre erklären, aber mit ebenso großer Bestimmtheit. „Ich will damit nicht sagen, daß sie die volle Wahrheit enthalten, noch auch, daß ich selbst aufgehört habe, sie zu prüfen und zu korrigieren. Aber ich gestehe, daß sie im wesentlichen um so fester geworden sind, je mehr sie angegriffen, verworfen oder auch verspottet wurden.“

Noch sei hier erwähnt, daß er in dieser Zeit Dr. L. G. Blancs Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner für eine siebente Auflage bearbeitet hat, die 1858 in Braunschweig erschien.

10. Die letzten Jahre.

Es waren keine Zeiten der Ruhe, und Diesterweg, der gegen Ende der fünfziger Jahre gedrückter Stimmung war und Ungemach verschiedener Art zu ertragen hatte, trat doch in sein siebzigstes Lebensjahr mit voller Frische des Geistes und rüstiger Gesundheit.

* S. Ausw. VIII, 3 und 10. — Die vierte Auflage des Wegweisers (1850) ist Fröbel gewidmet.

1857 waren es fünfundzwanzig Jahre, seit die alte Postkutsche, die ihn nach Berlin gebracht hatte, in der Oranienburgerstraße zusammenbrach. Seine Schüler vergaßen den Tag nicht. Man bereitete eine Adresse und eine Feier vor. Die Adresse erwähnte die Dienstentlassung nicht; darum schien sie einigen Unterzeichnern nicht warm genug. Andere, denen sie zugeschickt wurde, lehnten die Unterzeichnung ab: man habe gehört, daß es sich nur um eine Demonstration handeln solle, und eine solche werde den Unterzeichnern und der Schule nicht förderlich sein. Das Schwierigste war aber, den Gefeierten selbst zur Teilnahme an dem Feste zu bewegen; denn er hatte seit seiner Entlassung sich gehütet, öffentlich aufzutreten. Endlich gelang es, mit Hilfe der Familie „den Alten“ zu überreden. Am 5. Mai, dem Tage der Ankunft Diesterwegs in Berlin, wurde die Adresse überreicht. Der Sprecher sagte, wenn man Diesterweg alles nehmen wollte, die Festigkeit des Charakters könnte man ihm nicht streitig machen. Von den Gaben, die ihm überreicht wurden, waren ihm die für die Pestalozzistiftung zusammengebrachten Gelder, fast 150 Thaler, das Liebste. Er nahm sie gerührt in Empfang, ebenso das Lessingsche Hußbild, das ihm gewidmet wurde.* Der Abend wurde in gemütlicher Weise mit den treu Gebliebenen, deren etwa sechzig zusammengekommen waren, gefeiert.

1856 hatte er in Wiesbaden K. Mager getroffen, dessen geistvolles Wesen ihn sehr anzog. Er war damals schon gelähmt und ist bald darauf gestorben. Diesterweg ging mit dem Gedanken um, sich auch in der angenehmen Badestadt niederzulassen; aber der Sommer 1857 brachte ihm ein ernster scheinendes Übelbefinden, sodaß an eine Übersiedelung nicht zu denken war. Noch ernstere Sorgen bereitete ihm der Zustand seiner dritten Tochter Hermine. Sie wurde 1857 gemütskrank. Ein Badeaufenthalt im Sommer des nächsten Jahres brachte nur eine scheinbare Heilung. Im Oktober 1858 suchte sie den Tod. Es war ein fürchterlicher Schlag für Diesterweg, der sich kaum aufzurichten wußte in dieser unglücklichen Zeit. Zudem leerte sich nach und nach sein kinderreiches Haus. Sein Schwiegersohn Thilo, der 1853 in Diesterwegs ehemalige Stelle am Stadtseminar in Berlin getreten war, stand auf der Partei seiner Gegner; der Verkehr mit ihm war fast unmöglich. Im Jahr 1860 verheiratete sich der jüngste Sohn Moritz, der die Hermannsche Buchhandlung in Frankfurt übernommen hatte und nun Verleger der Rheinischen Blätter wurde mit deren siebtem Jahrgange (1861).

Ein Angriff, der von einer Seite kam, nach welcher er sonst keinerlei Beziehungen gehabt hatte, nämlich von dem Bischof von

* Z. T. nach Originalbriefen.

Ketteler in Mainz, ließ ihn auch nicht ganz gleichgültig. In einem Hirtenbrief desselben vom 4. Februar 1858 war gesagt, „der bekannte Diesterweg, der von einer tief feindseligen Gesinnung gegen das Christentum und die Kirche durchdrungen sei, habe gesucht, unter den Lehrern die Ansicht zu verbreiten, daß auch ein von der Lehre seiner Kirche innerlich abgefallener öffentlicher Lehrer fortfahren könne, als Religionslehrer zu wirken und folglich in seinem Amte zu bleiben". Diese Äußerung bezog sich auf einen Artikel in Diesterwegs Buch: Pädagogisches Wollen und Sollen. Dort hatte er die Frage erwogen, ob ein Lehrer abweichende religiöse Meinungen den Schülern mitteilen dürfe. Er hatte sie verneint, ebenso wie er verlangt hatte, daß die eigene politische Meinung eines Lehrers im Unterricht nicht zum Ausdruck kommen dürfe: der Lehrer, der religiöse Gesinnungen in den Schülern wecke, werde in Konflikte seiner Meinung mit dem Kirchenglauben sich nicht verwickeln lassen. Es schien ihm, daß er den Vorwurf, ein Verführer der Lehrer zu sein, nicht auf sich dürfe ruhen lassen. Er wehrte ihn nun in einem langen Aufsatz des Jahrbuches von 1859 ab, der „Bischof und Pädagog" betitelt und auch als Broschüre erschienen ist. Bedeutsam ist, daß Diesterweg, der seit mehr als zehn Jahren aus seiner dienstlichen Stellung entfernt war, noch so einflußreich schien, daß selbst ein katholischer Bischof sich gegen ihn wenden mußte.

Aber es ging auch wieder aufwärts. 1858 wurde er Stadtverordneter. Am 10. Dezember des nämlichen Jahres wurde er ins preußische Abgeordnetenhaus gewählt. Die Glückwünsche, die er bei diesem Anlasse erhielt, erfüllten ihn mit einer gewissen Wehmut. Mit seinem Danke gab er zugleich folgendes zu bedenken: „Teilt man die Überzeugung eines Mannes, die derselbe öffentlich verteidigt und für die er leidet, so warte man mit der Kundgebung, daß man auf seiner Seite steht und seine Ansichten für die richtigen hält, nicht so lange, bis dieselben einen Sieg erfochten oder zu erfechten scheinen, sondern man trete mit dieser Teilnahme, wo möglich, öffentlich hervor, und wenn nicht, so thue man ihm dieselbe *während des Kampfes* kund!"* Manche Lehrer hatten sich freilich damals auch geäußert, ein Schulmann könne kein geeigneter Volksvertreter sein, da er über öffentliche Angelegenheiten kein richtiges Urteil haben könne. Auch hätten diejenigen, die auf seiner Seite standen, ihn wenigstens durch Ankauf oder Verbreitung seiner Schriften unterstützen können; solange der Einzelne denke: *auf mich kommt es nicht an* — können die Dinge nicht besser werden. In diesem Punkte, meint er, hätten die Lehrer und die Deutschen überhaupt noch viel zu lernen. Wäre Diesterweg der Aufwiegler gewesen, für den seine Gegner ihn hielten,

* Rhein. Bl. Nst. F. III. S. 154.

so hätte er nun triumphieren können; aber er war für das politische Leben, das in allem nach der Richtschnur der Parteien geht, nicht der rechte Mann. Er schloß sich der damaligen Fortschrittspartei an und suchte sie für Anträge zu gewinnen, die die Besserung des Schulwesens betrafen; aber er fand kein Entgegenkommen. Er hätte ein Mandat auch gar nicht angenommen, wenn er nicht, wie er sich ausdrückte, sich vor den Lehrern gefürchtet hätte, die von ihm verlangen konnten, daß er, wenn ihm die Gelegenheit dazu geboten sei, ihre Interessen und die der Volksschule auch öffentlich vertrete. Er mußte sich auch in das Getriebe des parlamentarischen Lebens erst einarbeiten und konnte dafür wenig Interesse gewinnen. In den Verhandlungen verletzte ihn die persönliche Leidenschaft, die er auch bei seinen Gesinnungsgenossen wahrnahm, und die geringe Sachlichkeit, mit der oft die wichtigsten Gegenstände behandelt wurden. So ließ er sich nur für Schulangelegenheiten in Anspruch nehmen, für die er bald als Berichterstatter auftreten mußte. Noch 1863 schrieb er an Wichard Lange: „In der Adreßdebatte stand das Haus auf seiner Höhe. Ich nehme an dergleichen persönlich keinen Anteil, bin nur passiv dabei. Was ist das alles gegen wirkliches Schaffen in geistigen Dingen!“

Schon im Mai 1859 hatte er Veranlassung, sich über die Regulative im Abgeordnetenhause zu äußern. Es waren Petitionen gegen dieselben eingelaufen, die besonders über die Gedächtnislast klagten, welche der neue Religionsunterricht den Kindern aufbürdete.* Der Regierungskommissär, Geheimrat Stiehl, verteidigte sein Werk mit geringem Geschick. Er sprach von falscher Anwendung der neuen Verordnungen und hob das Verdienstliche der durch sie ins Werk gesetzten neuen Richtung hervor. Diesterweg erwiderte, wenn derselbe es sich zum Verdienst rechne, daß er „das mechanische Verfahren und die abstrakt-formelle Denkbildung“ aus den Schulen entfernt habe, so müsse er sich sagen lassen, daß das mechanische Verfahren der alten Schulen eben durch die Pestalozzische Pädagogik, die man jetzt verfolge, verdrängt worden sei. Das Übermaß an Gedächtnisarbeit, über das sich die Petitionen beschwerten, sei aber ganz unleugbar eine Wirkung der Regulative. Diesterweg spricht deutlich mit dem Verfasser der Regulative und verschont ihn nicht in seiner Charakterisierung dieser Verordnungen, die so viel Gewissensbedrängnis in die Schulen gebracht haben. „Es ruht ein Druck“, ruft er aus, „auf der Brust der Lehrer. Dieser hat angefangen unter dem Ministerium Eichhorn (nicht bloß wegen seiner Richtung) und hat sich vermehrt unter dem Ministerium Raumer; das sind Thatsachen. Dieser Druck ist gesteigert worden durch einzelne ganz bestimmte Verordnungen.

* S. VII, 10 uns. Ausw. (Jahrb. 1860).

Der Minister Eichhorn befahl den Schulinspektoren, ein wachsames Auge auf die Privatlektüre der Lehrer zu haben, die Privatbüchersammlungen der Lehrer zu inspizieren und sie nach Befund zu purifizieren." Als Diesterweg weiter darauf einging, daß der letztgenannte Minister den Lehrern die Teilnahme am allgemeinen deutschen Lehrervereine verboten habe, daß durch seinen Einfluß auch die meisten preußischen Lehrervereine sich aufgelöst haben, daß er Fröbel verfolgt habe, wurde ihm mehrfach zugerufen, er möge bei der Sache bleiben: ein großes Interesse für die Bildungsfragen lebte in diesem Landtage nicht. Bei einem früheren Anlasse trat Diesterweg für den mehrfach gemaßregelten und aus dem Dienst entlassenen Wander ein, den ein Abgeordneter, der Landrat von Gräveniß, verunglimpft hatte.*

Inzwischen hatte das Ministerium sich selbst veranlaßt gesehen, die Regulative an einigen Punkten abzuändern, so am 19. November 1859 und am 16. Februar 1861. Mit der letzteren Verfügung ließ die Regierung auch eine Denkschrift erscheinen, in welcher Berichte enthalten waren über die Wirkung der Regulative. Diesterweg, der aus Veranlassung von Petitionen, die ein Schulgesetz verlangten, nochmals im Landtage die Regulative besprochen hatte, fühlte durch die Berichte der Schulräte, welche die jetzigen Verhältnisse auf Kosten der früheren in fast unziemlicher Weise heraushoben, sich auf das empfindlichste berührt, und so tritt er im Jahrbuch für 1862, nachdem er über die das Schulwesen betreffenden Verhandlungen des Abgeordnetenhauses berichtet hat, als Verteidiger der vorregulativischen preußischen Volksschule auf.** Die Regulative blieben ihm aber nach wie vor Produkte des „unheimlichen Geistes, der sich 1854 emporgeschwindelt hatte".

Im übrigen fing in den sechziger Jahren ein freierer Wind an zu wehen. Als durch die Regulative allen Behörden, die mit Schuldingen zu thun hatten, der Wille der Regierung klar geworden, erhob sich da und dort ein ungemeiner Eifer bei den Provinzialbehörden, die wohl manchmal weiter mögen gegangen sein, als es den leitenden Persönlichkeiten lieb war. 1857 noch gab die Potsdamer Regierung den Schulinspektoren auf, dafür zu sorgen, daß in den Lesezirkeln der Lehrer die offiziell gebilligten Zeitschriften gehalten würden wie das Bormannsche Schulblatt für die Provinz Brandenburg und das Schlesische Seminarblatt, da diese „im Gegensatz zu anderen" die richtigen Grundsätze verbreiteten. Einzelne Schulräte überzeugten sich nun auch wohl, ob nicht einer der ihnen unterstellten Lehrer Diesterwegs Schriften kaufe oder lese. Nun kam die „neue Aera". Die Hoffnungen auf ein Schulgesetz erhoben sich wieder. Man erwartete von dem Prinzregenten, der mit dem Jahre 1861 seinem Bruder

* S. VII, 11 uns. Ausw. — ** S. VII, 12 uns. Ausw.

auf dem Thron folgte, die Zurückdrängung jener herrschsüchtigen Eiferer, die der Bildungsangelegenheiten in Preußen sich bemächtigt hatten. Das preußische Königtum sah indessen andere, nicht minder schwierige Aufgaben vor sich, vor welchen die Schulsorgen in den Hintergrund treten mußten. Diesterwegs Stimmung hob sich in dieser Zeit außerordentlich. Im Oktober 1861 traten die Berliner Volksschullehrer mit einer Erklärung hervor, in welcher sie ihre Wünsche für das erwartete Volksschulgesetz kundgaben und die Berufsgenossen in der Provinz aufforderten, in ähnlicher Weise vorzugehen. Petitionen in gleichem Sinne wurden an das Abgeordnetenhaus geschickt. Das schien Diesterweg ein Zeichen einer neuen verheißungsvollen Zeit zu sein. Auch von anderer Seite wurden Stimmen laut gegen den Geist, in welchem in Preußen das Volksschulwesen geleitet wurde. 1861 schrieb Tinette Homberg, die schon früher durch ihre sinnige und frische Art Diesterwegs Interesse gewonnen hatte, in der zweiten Auflage ihrer Gedanken über Erziehung gegen die Regulative, „weil mein altes Herz noch immer vor Entrüstung glüht, so oft es irgendwo die Absicht wittert, den edlen Menschengeist zu knechten, ihm schon in der Blüte seiner Jugend den frischen und freudigen Aufschwung zu lähmen." Aber Diesterweg hatte sich wieder als ein grundsätzlicher Optimist gezeigt. Viele von den Erklärungen, welche die Berliner Lehrer ins Land hinausgeschickt hatten, kamen ihnen wieder zurück, weil die Adressaten die Annahme der unfrankierten Sendung verweigerten. Stiehl war als Regierungskommissar dem Abgeordnetenhause gegenüber etwas entgegenkommender geworden; die Regierung ging sogar auf die Anregung ein, den Seminaristen Gelegenheit zu geben, ihre Kenntnisse in den fremden Sprachen zu pflegen und zu erweitern. Aber das Verlangen nach einem Schulgesetz blieb unerfüllt. 1862 übernahm Herr von Mühler das Unterrichtsministerium, und die Regulative blieben so lange in Kraft, als Mühler Minister war: Diesterweg erlebte ihren Fall, den er so sicher erwartete, wie Naturgesetze walten, nicht mehr. Gerade Mühler verlangte größte Wachsamkeit den Lehrern gegenüber. Einen Privatschulvorsteher, der zugleich eine Zeitung in demokratischem Sinn redigierte, ließ er amtlich auffordern, seine Schulthätigkeit oder seine Redaktion aufzugeben. Ein Konsistorialrat in Potsdam bedrängte einen Lehrer mit der Anfrage, ob er Diesterweg wieder seine Stimme bei den Abgeordnetenwahlen geben werde: „Der brave Mann verneinte".* Diesterweg ließ endlich seine Hoffnung auch sinken. Am 12. März 1865 schrieb er an Wichard Lange, daß er für jetzt keine Änderung der immer noch drückenden Verhältnisse mehr erwarte..

* Rhein. Bl. Neueste F. XIII (v. J. 1864). S. 208.

Dagegen nahm er freudigen Anteil an den Lehrerversammlungen. Für die auf den 17. bis 19. Mai 1864 nach Leipzig angesagte, die aber der Zeitverhältnisse wegen vertagt wurde, hatte er einen Vortrag angekündigt, welcher die große Frage behandeln sollte, die sein ganzes Leben beschäftigt hatte; er wollte „den Begriff der deutsch-nationalen Volksschule“ erörtern. Dagegen wich er Festlichkeiten, die sich um seine Person drehten, aus. Das Fest seiner goldenen Hochzeit feierte er in aller Zurückgezogenheit im Hause seines Schwiegersohnes, des Pastors Küpper in Domersleben (am 11. April 1864). Seine jüngste Tochter empfing zu Berlin die Glückwünschenden. Ebenso lehnte er es ab, daß sein fünfundsiebzigster Geburtstag gefeiert würde. Die treuen Anhänger des „Alten“ trafen wieder am 29. Oktober 1865 nur Diesterwegs Tochter zu Hause. Der Tag wurde aber dennoch in großartiger Weise gefeiert. Aus allen Teilen Deutschlands, selbst aus Österreich, Mähren, Böhmen, Siebenbürgen kamen beglückwünschende Zuschriften. Dreizehnhundert Lehrer hatten Albumblätter eingesandt, welche der Festausschuß zusammenstellte; von diesem selbst traf ein Kranz mit fünfundsiebzig silbernen Eichenblättern ein. Diesterweg kehrte am 30. zurück und war überwältigt von diesen Beweisen der Liebe und Verehrung. Er antwortete durch einen gedruckten Brief, den er in dreihundert Exemplaren versandte und auch in den Rheinischen Blättern abdruckte. Das vom 8. November datierte Schreiben legt Diesterwegs pädagogischen Standpunkt dar. Die Schule, führt er aus, müsse durch eine den in der Menschennatur liegenden Gesetzen entsprechende Entwickelung den Zögling zu freier Selbstbestimmung befähigen im Dienste seiner Zeit; zu diesem Ziele glaube er etwas beigetragen zu haben, wenigstens habe er den Willen dazu gehabt: nur daraus erkläre er sich die Thatsache dieser Glückwünsche. Er schließt: „Ich denke mein Pädagogisches Jahrbuch und meine Rheinischen Blätter im Sinne der angedeuteten Grundsätze fortzusetzen, solange Gott will.“

Die Bekannten fanden, daß Diesterweg in der letzten Zeit bemerklich gealtert hatte. Das nächste Jahr brachte große Aufregung; ein deutscher Krieg war unvermeidlich geworden. Die Unruhe trieb ihn am 18. Juni hinaus; er wollte hören, wie die Freunde dächten. Als er nach Hause kam, fand er seinen Sohn Julius, der damals Arzt in Berlin war, um die Mutter beschäftigt, die durch einen unglücklichen Fall den Arm gebrochen hatte. Sie war noch nicht wieder genesen, als am 26. Juni die Cholera sie ergriff, die damals in Berlin herrschte. Am 27. starb die treue Gefährtin seines Lebens, die liebende Mutter seiner Kinder. Nur die Nachricht von seiner Wiederwahl als Abgeordneter, die ihm am Tage der Schlacht von Königsgrätz zukam, riß ihn aus dem dumpfen Schmerz, der ihn nach dem Hinscheiden seiner Gattin

ergriffen hatte. Die Familie suchte ihn zu bestimmen, diesmal die Wahl nicht anzunehmen; ihre Versuche scheiterten an seinem festen Entschluß, seiner Pflicht nicht untreu zu werden. Da zeigten am 6. Juli auch bei ihm sich die deutlichen Spuren der schrecklichen Krankheit, die schon ein Opfer bei ihm geholt hatte. Am Nachmittag dieses Tages glaubte er sein Ende herankommen zu sehen. Er tröstete und segnete die Seinen; aber erst am 7. Juli 1866 abends acht Uhr zog er zum Frieden ein, den die Welt ihm nicht hatte geben können. —

Unter dem 30. Juli zeigte Moritz Diesterweg mit dem ersten Heft des achtzehnten Bandes der Rheinischen Blätter den Tod seines Vaters den Lesern an. Der ganze Band bringt noch Arbeiten von ihm. Die geistige Kraft wenigstens hatte nicht nachgelassen, auch nicht die leichte Erregbarkeit, wenn es sich um pädagogische Dinge handelte. In einem Schulstreit, der zu Anfang des Jahres 1866 geführt wurde, nahm er, als man ihm die Sache vorlegte, lebhaft Partei.* Seit er vom praktischen Dienst entfernt worden war, mußte ihm die litterarische Arbeit ersetzen, was seinem Leben jetzt fehlte. Als er einmal durch einen Unfall einen Finger gebrochen hatte, der nach der Heilung steif blieb, lernte er, auch ohne dessen Hilfe zu schreiben. Wenn er nicht auf Reisen war, lebte er außerordentlich regelmäßig. Er hatte sich gewöhnt, Sommers und Winters früh aufzustehen. Nach einer gründlichen Abwaschung unternahm er einen Spaziergang. War er davon zurückgekehrt, so begab er sich an die Arbeit, die am Vor- und Nachmittage mit großer Regelmäßigkeit erledigt wurde. Den Abend verbrachte er in der Familie. Nach der Abendmahlzeit ergötzte er sich am Spiel oder Gesang der Seinigen, ließ sich wohl auch etwas vorlesen. Seiner Familie war er ein treuer Vater, den Kindern ein besorgter Erzieher. Er klagt sich einmal selbst an, daß er wortkarg sei; freilich setzt er entschuldigend hinzu, daß ihm die Leute immer zu viel schwatzen. Die Seinigen kannten seinen strengen Sinn, der sich aber auch gegen ihn selbst wandte; doch hatten sie noch viel mehr von seiner besorgten Liebe erfahren. L. Kellner, über den Diesterweg manch hartes Wort gesprochen, schildert ihn S. 271 seiner „Lebensblätter“, die 1891 erschienen sind, nach einer Begegnung am Ende der vierziger Jahre: „Er stand am Schreibpulte in einfachem häuslichem Anzuge, wie er der Morgenstunde bequem war; die ganze Erscheinung war die eines Mannes von festem Charakter. Die hohe Stirn, die tief über die Augen herabhängenden Wimpern, das zum Nacken herabreichende bleiche Haar gaben der äußern Erscheinung eine Würde und Festigkeit, welche jedoch durch die untere Partie des Gesichtes und die weicheren Züge um den Mund sehr

* VI, 7 uns. Ausw.

gemildert wurde." So erscheint Diesterweg in dem so verbreiteten schönen Stich von Mandel, der nach einem Bildnis von H. Meyer gemacht ist. Die kleinen Augen unter den buschigen Brauen, die kräftige Nase und das energische Kinn, ein Mund, der sich zum heiteren oder ironischen Lächeln zu bewegen scheint, die schön gebildete Stirn mit den verlorenen Strähnen des Haupthaares, während ein weißer und krauser Backenbart, der mit den Mundwinkeln abschneidet, die Energie der Gesichtszüge hebt und die lang herabfallenden Haare im Nacken an Schreibstube und Schulzimmer erinnern: das ist das Bild des trefflichen Mannes, in dem männliche Stärke, vordringende Thatkraft und ein einfacher, fast kindlich harmloser Sinn in so eigentümlicher Weise gepaart waren, das Bild eines tüchtigen deutschen Schulmannes.

* * *

Am 10. Juli 1866 wurde Adolf Diesterweg auf dem Matthäikirchhof in Berlin begraben. Dort feierten am 29. Oktober die Berliner Lehrer sein Gedächtnis. Am Todestag des Meisters 1867 wurde von ihnen auf dem Grabe ein Denkmal gesetzt. Von den hierfür eingekommenen Geldern wurde eine Summe von 1740 Mark erübrigt, die den Grundstock zu einer Diesterwegstiftung gebildet hat. Diese hat den Zweck, „im Geiste Diesterwegs zu wirken, insbesondere seine anregende und geistweckende Methode unter den Lehrern zu pflegen." Dazu stellt sie jährlich Preisaufgaben, die Bezug auf Diesterwegs Pädagogik haben. Die Höhe der Prämie wird von der Generalversammlung der Stiftung nach Maßgabe der vorhandenen Mittel bestimmt. Die erste, 1867 gestellte Aufgabe lautete: „Unter welchen Bedingungen ist die Seminarbildung im stande, den Forderungen unserer Zeit gerecht zu werden?" Die für 1873—1877 zur Verfügung gelangten Mittel wurden zur Herstellung einer fünften Auflage des Wegweisers verwendet. An dem Hause, in dem Diesterweg seine besten Jahre hindurch gewohnt hat, Hafenplatz 2, ist eine marmorene Gedenktafel angebracht. Auch das Geburtshaus Diesterwegs in Siegen ist jetzt durch eine Tafel kenntlich gemacht. Am 29. Oktober 1890, dem Tage des großen Diesterwegjubiläums ist ihm dort ein Denkmal enthüllt worden, eine eherne Büste auf einfachem Steinsockel.* Vorher schon, am 7. Oktober 1882, hat Mörs ein Diesterwegdenkmal erhalten. Die Anregung dazu und die erste Geldstiftung rührte von Diesterwegs treuem, seitdem aus dem Leben geschiedenen Schüler Langenberg her. Bei der Enthüllungsfeier** waren Diesterwegs drei Söhne zugegen. Von den vielen Diesterweg-

* Ein Bericht über die Feier ist bei A. Helmich in Bielefeld erschienen.

** Darüber berichtet eine bei M. Diesterweg in Frankfurt 1882 erschienene Festschrift.

feiern, die im Jahre 1890 stattgefunden haben, sei nur die erwähnt, welche der achte deutsche Lehrertag am 27. Mai in Berlin veranstaltet hat; die Festrede hat hier Friedrich Dittes gehalten.

Diesterweg wird von den deutschen Lehrern nicht vergessen werden; denn er ist ihnen ein eifriger Anwalt und ein aufmerksamer Warner gewesen. Aber man beurteilt ihn ungerecht, wenn man hierin den wesentlichsten Teil seiner Verdienste sieht.* Seine bleibende Bedeutung ruht darauf, daß er die öffentliche Erziehung als einen Teil der nationalen Kulturpflicht aufgefaßt und der Erziehungsarbeit diejenige innere Geschlossenheit gegeben hat, aus der allein eine sicher wirkende Kraft entsprießen kann. Sein Wahlspruch „Lebe im Ganzen" soll nicht etwa nur eine Aufforderung an die Berufsgenossen sein, daß sie ihre Interessen und die der Schule gemeinsam verfolgen sollen; er ist vielmehr Wahrheit geworden in Diesterwegs Pädagogik, die in sich ein Ganzes ist und alle erzieherische Kraft auf ein großes Ziel energisch zusammenfaßt. Klarheit des Erkennens, Freiheit des Gedankens und Festigkeit der Gesinnung soll durch Diesterwegs Lehre begründet werden. Die Zukunft unserer Nation wird davon abhängen, welchen Wert wir diesen Dingen beilegen. Danach wird sich auch bemessen, ob Diesterweg nur als Freund der Lehrer noch eine Zeitlang in ihrem Gedächtnis weiterleben oder ob vielmehr die deutsche Schule auf seine Lehre zurückgreifen soll, die nur in einer Zeit nationaler Schwäche verdunkelt worden ist.

In der Entwickelung der deutschen Pädagogik ist Diesterweg die Aufgabe zugefallen, die einander widerstrebenden Richtungen der norddeutschen Katecheten der Basedowschen und Rochowschen Schule und der Pestalozzianer zusammenzufassen. So ist er der eigentliche Begründer der Pädagogik der deutschen Volksschule geworden.

---

* L. Kellner führt in seinen Lebensblättern an, was ihm Rektor Otto aus Mühlhausen nach Diesterwegs Tod über ihn geschrieben hat (30. Dezember 1866): „Sie werden mit mir einverstanden sein, daß seine Einwirkung auf uns nicht darin bestanden hat, daß er uns für die Behandlung des einen oder andern Unterrichtsgegenstandes Anleitung gegeben, sondern darin, daß er uns für den Lehrerberuf und für sein erregtes, eifriges Streben nicht zu taglöhnern, sondern mit Geist und Kraft das Werk zu treiben, erwärmt, ja erglüht hat . . . ein neues Unterrichtsprinzip hat er nicht aufgestellt, wohl aber mit jugendlichem Feuer bis zu seinem Tode für Pestalozzis Grundsätze gewirkt und gekämpft. Es irrt der Mensch, solange er strebt; dem Irrtum hat auch Diesterweg reichlich seinen Zoll entrichtet. Gott aber wird ihm ein gnädiger Richter sein." Daß diese Äußerung auch im Thatsächlichen irrtümlich ist, wird unsere Darstellung von Diesterwegs Entwickelungsgang, wie wir hoffen, gezeigt haben. Andre Stimmen aus den Diesterweg feindlichen Lagern erklären die unzweifelhaft bedeutende Wirkung des Mannes aus der Energie seines persönlichen Auftretens. Warum hat diese Wirkung nicht aufgehört, nachdem ihm seit 1847 das persönliche Auftreten fast zur Unmöglichkeit geworden war?

Auswahl

aus

Diesterwegs Schriften.

I.

Erziehung.

---

1. Über das oberste Prinzip der Erziehung.*

Rhein. Bl. N. F. I. S. 54 f.

1830.

„Man lernt der Natur gebieten, wenn man gelernt hat, ihren Gesetzen zu gehorchen."

Baco von Verulam.

Man hat die Erziehung (im objektiven Sinne des Wortes) eine Wissenschaft genannt. Unsere Litteratur hat Schriften aufzuweisen, welche die Aufschriften: System der Erziehung (Wagner ꝛc.), Erziehungswissenschaft (Blasche ꝛc.) an sich tragen. Früher sprach man bloß von Erziehungsregeln, Erziehungsmaximen, von Anweisungen zu einer vernünftigen oder unvernünftigen Erziehung der Kinder; Rousseau sprach nur über die Erziehung. Wir Neueren sind, wie es, wenigstens dem Worte und der Versicherung nach, scheinen will, weiter; wir scheinen das frühere bloße Aggregat von Erfahrungsgrundsätzen in wissenschaftlich regelrechte Form gebracht zu haben. Es scheint, daß, indem man früherhin bloß meinte, subjektiv meinte, man müsse bei der Erziehung so und so verfahren, diese oder jene Maßregel sei heilsam oder schädlich, wir jetzt endlich wissen, ob-

* Im Wegweiser heißt die erste Regel des Unterrichts inbetreff des Schülers: „Unterrichte naturgemäß". Es ist bemerkenswert, daß Diesterweg in seiner Pädagogik über Pestalozzi zurückgeht. Aber er nimmt den Grundsatz der Rousseauischen Pädagogik nur als formales Regulativ auf und beschränkt ihn durch den der Kulturgemäßheit. Auch die „negative Erziehung" findet in unserem Aufsatze ihre Stelle: die Erziehung soll störende Einflüsse abwehren. Diesterweg konstruiert im obigen sein oberstes Prinzip wie Fichte, dessen Philosophie ihm überhaupt sympathisch war, den obersten Grundsatz seiner Wissenschaftslehre findet, indem er einen obersten, nicht weiter beweisbaren Satz aufstellt. Im Wegweiser fühlt er das Bedürfnis, der Erziehungsdefinition auch realen Inhalt zu geben; er findet diesen in dem Grundsatz der „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten." — Das Baconsche Motto lautet: Natura non nisi parendo vincitur.

jektiv wissen, was gut und böse ist in der Erziehung; daß wir mehr können als dieses, daß wir auch beweisen können, warum dieses gut, jenes böse ist in der Thätigkeit des Erziehers. Möchte es doch also sein! Möchte es doch bereits so weit gekommen sein, daß, nicht alle Menschen, sondern nur die gebildeten Menschen, einerlei Ansichten hätten über die beste Art der Erziehung des Menschen; so weit gekommen sein, daß wir nicht nur mit untrüglicher Gewißheit wüßten: jenes ist gut, dieses ist nicht gut — jenes wirkt so, dieses wirkt so — sondern daß wir auch die Gründe dieser Wirkungen, ja ihre Notwendigkeit angeben könnten. Auf den Beweis (nämlich auf den a priorischen) wollten wir, die wir die Wissenschaften vornehmlich nach ihrem Einfluß auf die Veredlung des Lebens schätzen, allenfalls auch noch ohne Schmerz verzichten, hätten wir nur einmal solche Wahrheit über Erziehung aufgefunden, welche sich des Beifalls denkender Menschen und der Bestätigung durch Erfahrung zu erfreuen hätte. Wüßten wir nur erst einmal ganz untrüglich, wie man es machen müßte, um gute, unfehlbar gute Menschen zu erziehen; besäßen wir also nur einmal die Erziehungs**kunst**: dann wollten wir allenfalls die Erziehungs**wissenschaft** noch ohne Schmerz entbehren. Denn es kommt im Leben ja aufs Können, nicht aufs Wissen an. Aber das ist das Unglück, daß jenes nicht ohne dieses sein kann, wenn von der Erziehung des Menschen, von der Erziehung eines Geistes durch einen Geist die Rede ist; das Unglück, daß, wenn es auch, wie in allen Fächern der Kunst, einzelne (geborne) erziehende Genies geben mag, man wissen muß, was in der Erziehung auf den breiten Weg des Verderbens, oder auf den schmalen Weg des Lebens führt, wenn man Erzieher bilden, wenn man Ansichten, Urteile, Grundsätze, Regeln und Thatsachen der Erziehung beurteilen will. Auf keinem andern Wege ist ja die Überzeugung eines andern Menschen von der Richtigkeit meiner Ansichten über Erziehung zu gewinnen, als dadurch, daß ich entweder ihm Bewährung durch die Erfahrung (insoweit dies möglich ist) **nachweise**, oder daß ich ihre Richtigkeit **beweise**, d. h. aus allgemein anerkannten Wahrheiten ableite.

In beiden Fällen kann das **Wissen** über die Erziehung nicht erlassen werden, um so weniger, da die Erfahrung in Angelegenheiten der Erziehung nie zu ganz untrüglichen Schlüssen berechtigt; da vielmehr die Erfahrung nur zu bestätigen oder zu widerlegen hat, was früher bereits aufgestellt war. Ohnedies kann der denkende Mensch niemals darauf verzichten, sich anzustrengen, sich ein freies Urteil über das Thun und Lassen anderer und über sein eigenes Thun und Lassen zu erwecken; und des Erziehers wichtigste Angelegenheit wird es deshalb sein, das Wesen der Erziehung kennen zu lernen, um zu wissen, wie man gut **erzieht**, um demnächst wirklich gut

erziehen zu lernen. Das Wesen der Erziehung lernt man aber nur durch Nachdenken kennen, und man gelangt darüber nicht zu festen Ansichten, wenn man deren Begründung nicht versucht.

Es wird also, wo nur irgend von Erziehungswissenschaft die Rede sein mag, darauf ankommen, die aufgestellten Ansichten zu begründen, zu beweisen. Die Beweise bestehen bekanntlich — wenn wir Erfahrungs- oder historische Beweise ganz ausschließen wollen — darin, daß man die zu beweisenden Behauptungen von andern bereits als wahr erkannten, festliegenden Wahrheiten ableitet, daß man darthut, wie die Behauptung mit dem bereits Anerkannten in einem notwendigen Zusammenhange stehe, mit ihm stehe und mit ihm falle. Wir beweisen also die nachfolgenden Behauptungen durch früher bereits anerkannte Wahrheiten, durch früher bereits schon bewiesene oder wenigstens als richtig anerkannte Meinungen. Wir werden also durch den Versuch und die Notwendigkeit eines Beweises in der Erziehung auf die dem zu Beweisenden zu Grunde liegenden Wahrheiten mit Notwendigkeit hingeführt; wir werden alsdann die Verpflichtung erkennen, diese Stützen unseres Gebäudes (um bildlich zu sprechen) von neuem zu untersuchen, die Art ihrer Unterstützung auszukundschaften, und so rückwärts zu schließen, bis wir auf das Fundament kommen. Dieses Fundament ist in Angelegenheiten des Erkennens ein tiefster oder oberster oder erster Satz, auf welchen sich alles andere derselben Art bezieht, durch welchen alles andere gestützt und getragen wird, der deshalb im eigentlichen Sinne des Wortes der Grundsatz, der oberste Grundsatz, genannt wird. In der Erziehung wird es, insofern von Begründung der Ansichten die Rede sein kann, also darauf ankommen, einen ersten oder obersten Grundsatz der Erziehung aufzufinden. Ob er gefunden ist, und wie er heißen mag, setzen wir hier noch ganz aus den Augen. Aber die Wichtigkeit eines solchen obersten Grundsatzes der Erziehung, ja seine unbedingte Notwendigkeit, wenn anders die Ansichten über Erziehung jemals aus der Sphäre der bloßen Erfahrung (Empirie) heraustreten sollen, leuchtet uns ohne angestrengtes Nachdenken ein. Woher anders die verschiedenen Ansichten über Erziehung, als daher, daß man über den ersten Grundsatz der Erziehung nicht einverstanden ist? Woher die verschiedenen Urteile über dieselben Erscheinungen in der Erziehung, als daher, daß man die Erscheinungen nach ganz verschiedenen Maßstäben zu messen pflegt? Woher anders die verschiedenen Verfahrungsweisen in der praktischen Erziehung, als daher, daß man aus verschiedenen Obersätzen verschiedene Regeln abgeleitet hat? Wer daher das Erziehen und die Art des Erziehens für eine wichtige Sache hält, dem kann es nicht entgehen, wie wichtig es sei, einen allgemein giltigen, einen allgemein anerkannten obersten Grund-

satz der Erziehung festzustellen. — Wir fragen weiter: Woher die Verschiedenheit der Ansichten in theoretischer Hinsicht unter den Erziehern selbst? Woher der Streit in der Wissenschaft, woher in dem Leben? Woher die verschiedenen Ansichten der Platoniker, der Philanthropen, der Realisten und Humanisten? Woher die Bekämpfung, woher die Verteidigung der Grundsätze eines Plato, eines Rousseau, eines Pestalozzi? Woher anders, als daher, daß man über den obersten Grundsatz der Erziehung nicht einverstanden ist. Wer daher das Auffinden der Wahrheit für ein Glück, das Verfehlen derselben für ein Unglück hält; wer zugleich den großen Einfluß ermißt, welchen der Gehalt des Erkennens auf das Gebiet des Willens und sohin des Lebens ausübt; wer der Meinung ist, daß, wie überhaupt die Wahrheit nur eine sei, auch in der Erziehung nur eine Ansicht die allein wahre sein könne; wer den Wunsch hegt, daß diese eine Wahrheit endlich gefunden, allgemein anerkannt, und dadurch Einigkeit in die Wissenschaft und in das Leben eingeführt werden, daß überhaupt eine Erziehungswissenschaft entstehen möge: der wird in unsre Ansicht einstimmen, daß die Auffindung eines allgemein giltigen, allgemein anerkannten Grundsatzes der Erziehung eine Sache von Wichtigkeit sei.

Sehen wir zu, welche Merkmale ein Satz an sich tragen müsse, welcher darauf Anspruch macht, an die Spitze eines Systems als oberster Grundsatz hingestellt zu werden. Im Besitze dieser Merkmale sind wir im stande, zu beurteilen, ob irgendein an die Spitze eines Systems der Erziehung hingestellter Satz wirklich diesen Posten verdient und zu behaupten geeignet ist.

1. Ein oberster Grundsatz ist keines Beweises fähig und keines Beweises bedürftig.

Wäre er eines Beweises fähig, so könnte er also von anderen Sätzen abgeleitet werden; es gäbe also früher erkannte, tiefer liegende Sätze; er selbst wäre also nicht der oberste, überhaupt kein Grundsatz (Axiom). Daher darf derjenige Satz, welcher für den obersten Grundsatz eines wissenschaftlichen Systems ausgegeben wird, nicht eines Beweises fähig sein.

Er darf auch keines Beweises bedürftig sein. Wäre er dieses, so trüge er das Gepräge der Ungewißheit, des Schwankenden, allenfalls des Wahrscheinlichen an sich. Auf ungewisse, schwankende, bloß wahrscheinliche Behauptungen aber läßt sich kein wissenschaftliches System gründen, und wenn man auch in dem Gebiet der Physik z. B. den obersten Sätzen nur hypothetische Gewißheit beilegen kann, so dürfen wir uns in dem Gebiet der Erziehung doch keineswegs mit bloßen Hypothesen begnügen, da die Hypothesen der Menschen über die äußere Natur zum Glück von keinem Einfluß sind auf den Gang

der Natur, die Hypothesen über Erziehung des Menschen aber die unberechenbarsten praktischen Folgen im Guten oder Bösen herbeiführen. Folglich darf der oberste Grundsatz der Erziehung nicht bloße Hypothese, er darf nicht eines Beweises fähig, er darf nicht eines Beweises bedürftig, er muß also unmittelbar gewiß sein. Man muß von ihm sagen können: Er versteht sich von selbst — seine Wahrheit ist unmittelbar klar — der Mensch trägt diese Wahrheit unmittelbar in seinem Bewußtsein — sie liegt in der Natur der Sache.

Wenn also irgendein Satz nicht unmittelbar gewiß ist, eines Beweises bedürftig oder fähig ist, so kann derselbe nicht auf den Rang eines obersten Grundsatzes eines wissenschaftlichen Systems Anspruch machen.

2. Ein oberster Grundsatz muß allgemein sein.

Er muß ein ganz allgemeiner Satz sein. Er muß einen größeren Umfang haben, als alle anderen Sätze verwandten Inhaltes, als alle anderen Sätze desselben Gebietes. Denn von ihm sollen ja alle anderen Sätze abgeleitet werden; durch ihn sollen sie ihre Begründung erhalten. Er soll das letzte Warum beantworten. Was mit ihm zusammenhängt, soll wahr, was ihm widerspricht, soll falsch sein; er soll das ganze wissenschaftliche Gebiet beherrschen. Ihm sollen alle anderen Behauptungen untergeordnet werden. Daher darf über ihn nichts hinausgehen; er muß ein ganz allgemeiner, er muß der allgemeinste Satz des wissenschaftlichen Ganzen sein, welches auf ihn gegründet werden soll.

Wenn daher irgendein Satz nicht allgemein ist; wenn es allgemeinere Sätze giebt, denen er untergeordnet werden kann: so ist ein solcher Satz nicht ein oberster Grundsatz.

3. Ein oberster Grundsatz muß ein **einiger**, muß ein **einziger** sein.

Nicht zwei Sätze können oberste Grundsätze zugleich sein. Sie ständen alsdann in dem logischen Verhältnis der Nebenordnung. Nebengeordneten Sätzen aber ist irgendein Satz übergeordnet, nämlich derjenige, welcher ihr Gemeinsames bezeichnet. Dieser Satz wäre alsdann aber allgemeiner, höher, als der oberste Grundsatz; d. h. letzterer wäre nicht der oberste Grundsatz. Daraus folgt, daß nur ein oberster Grundsatz an die Spitze eines wissenschaftlichen Systems gestellt werden darf.

Bedarf daher irgendein Satz noch der Beihilfe anderer, von ihm abhängiger Sätze zur Ableitung und Begründung anderer Behauptungen und Ansichten, so ist ein solcher Satz nicht der oberste Grundsatz eines Systems.

4. Der* oberste Grundsatz muß ein formeller Satz sein.

Das Formale steht dem Realen entgegen, die Form dem Gehalte, das Subjektive dem Objektiven. Derjenige Satz, welcher einen bestimmten realen Inhalt hat, ist von geringerer Allgemeinheit, als irgendein anderer, welcher ohne diesen Gehalt bloß eine allgemeine Norm, oder ein allgemeines Regulativ aufstellt. Es folgt daher dieses vierte Merkmal des obersten Grundsatzes aus Nr. 2.

Der oberste Grundsatz der Erziehung muß daher von allem positiven Gehalte entkleidet sein. Er darf nur, wie die Logik, ein allgemeines formales Gesetz aufstellen. Es verhält sich hier in der Erziehung wie in dem Gebiete der Sittenlehre. Daher stellte Kant an die Spitze derselben den Satz: Handle so, daß du wünschen kannst, daß alle Menschen ebenso handeln möchten. Gerade von so allgemeiner Form muß der oberste Grundsatz der Erziehungswissenschaft sein; er muß ein formaler Satz sein. Sowie der oberste Grundsatz der Sittenlehre von selbst gleich zu der Frage drängt, wie muß ich handeln, daß ich wünschen kann, daß alle Menschen ebenso handeln möchten, wodurch dann ein zweiter Satz, welcher den Gehalt bringt, an den ersten angereiht, aus ihm abgeleitet wird, ebenso führt dann der oberste formale Grundsatz der Erziehungslehre mit Notwendigkeit zu einem zweiten, das Ziel der Erziehung nennenden Satze.

Die vier Merkmale eines obersten Grundsatzes der Erziehung wären demnach: Er darf weder eines Beweises fähig, noch desselben bedürftig; er muß unmittelbar gewiß; er muß ein allgemeiner, ein einziger, ein formaler Satz sein. Hat daher irgendein Erziehungsgrundsatz diese vier Merkmale, so ist er der oberste Grundsatz der Erziehung; hat er sie nicht, so ist er nicht der oberste Grundsatz der Erziehungswissenschaft; kann ein solcher nicht gefunden werden, so muß die Erziehungslehre auf den Rang einer strengen Wissenschaft verzichten.

Bevor wir denselben aufstellen, wollen wir die gewöhnlichen Urteile über das, was in der Erziehung für gut oder nicht gut gehalten wird, mit wenigem berühren. Wir werden dann zugleich gewahr werden, ob er bereits gefunden ist, wenn er auch noch nicht allgemein anerkannt sein sollte.

Wenn über Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit einer Maßregel in der Erziehung geurteilt; wenn irgendein erziehliches Verfahren für unheilsam oder verderblich erklärt wird, und man nach der Begründung dieses Urteils fragt: so hört man gewöhnlich eine der folgenden Antworten: Es ist nachteilig für den Charakter des Zög-

* Der bei Nr. 1, 2, 3 gebrauchte unbestimmte Artikel darf nach dem Beweise von Nr. 3 mit dem bestimmten vertauscht werden. — Anm. Diesterwegs.

lings; es verdirbt sein Herz; es flößt ihm falsche Ansichten ein; es verleitet ihn zu Anmaßung und Dünkel; er wird verzogen, verbildet; er verwildert; er paßt nicht in die Welt; er wird ein gottloser Mensch; es ist ganz unnatürlich, naturwidrig; die Erfahrung hat längst die Verderblichkeit dieses Verfahrens nachgewiesen; in dieser Ansicht stimmen alle denkenden Männer aller Zeiten mit einander überein ꝛc.

Fassen wir diese Urteile unter einem Gesichtspunkte auf, so laufen sie darauf hinaus, daß sie sich 1. entweder auf die möglichen Folgen, welche durch Erfahrung erkannt worden sind, also auf Erfahrung; oder 2. auf die Autorität anderer, oder 3. auf ein Prinzip stützen.

Schon aus dem Früheren erhellt, daß die Erfahrung nicht als höchste Instanz zur Beurteilung des Heilsamen und Verderblichen in der Erziehung angesehen werden kann. Außerdem beweiset die Erfahrung zuletzt alles, d. h. nichts. Denn unter gleichen Umständen erfahren verschiedene Menschen oft das Verschiedenste. Nimmt man noch hinzu, daß bei einem bedingt freien Wesen, wie der Mensch ist, nicht alles auf die ihn erregenden äußeren Mächte und Einflüsse, sondern mehr noch auf die Gestaltung und Mischung der Anlagen und Kräfte ankommt; vergißt man nicht, daß daher ein Mensch ungeachtet der besten Erziehung verdorben (Nero z. B.), und ein anderer ungeachtet der schlechtesten Erziehung ein edler Mensch werden kann: so wird es uns nicht einfallen, die Erfahrung als oberste Richterin in Sachen des Guten und Bösen in der Erziehung anzuerkennen. Doch werden wir auf ihre Stimme hören. Nur hat sie in der Wissenschaft der Erziehung zunächst keine Stimme.

Aber auch die Macht der Autorität entscheidet in wissenschaftlicher Hinsicht nichts. Es kommt hier gar nicht darauf an, wer etwas gesagt hat, sondern darauf, ob das, was irgendjemand gesagt, wahr sei, d. h. ob sich seine objektive Wahrheit darthun lasse. Denn kein Satz wird dadurch wahr, daß dieser oder jener ihn gesagt oder nicht gesagt hat.

Wir sehen uns daher genötigt, zu den Prinzipien überzugehen und zuzusehen, ob in der gemeinen Beurteilung des Rechten und Unrechten in der Erziehung irgendein Prinzip vorkomme, welches die oben angegebenen Kennzeichen des obersten Grundsatzes an sich trägt. Wie ich bereits angeführt habe, hört man eine Sache, ein Verfahren, einen Gedanken deswegen verwerfen, weil er der Natur der Sache, welche es betrifft, nicht gemäß, sondern ihr zuwider, d. h. unnatürlich oder gar naturwidrig sei; und umgekehrt meint man, einem Gedanken, einem Bestreben, einem Verfahren eine sehr dauerhafte Begründung und Rechtfertigung gegeben zu haben, wenn man

von diesen Gegenständen sagen kann, daß sie ganz natürlich, im Einklang mit der Natur, ihr ganz gemäß seien. Als Prinzip der Beurteilung stellt man auf diese Weise den Grundsatz der Naturgemäßheit auf, das Prinzip der Naturgemäßheit. Man ist hierin der Meinung, daß alles, was mit dem Gange und Laufe der Natur übereinstimme, als gut, was ihrer Entwickelung entgegen sei, als schlecht und verkehrt angesehen werden müsse. Diese Ansicht ist in der Welt so weit verbreitet, daß gut, natürlich und naturgemäß, und dagegen schlecht oder böse und unnatürlich oder naturwidrig in vielen Fällen für synonyme Wörter gelten. Dem Gange der Natur gemäß sind z. B. die Abwechselung der Jahreszeiten, die Folge des Herbstes auf den Sommer — die Folgen der verschiedenen Altersstufen, der Kindheit, der Jugend, des Mannes- und Greisenalters — die Wechsel des Tages und der Nacht, des Sonnenscheins und des Regens, und wie die tausend Naturereignisse heißen mögen, und alle diese natürlichen Erscheinungen hält man für zweckmäßig, für gut. Die Begriffe naturgemäß und gut fallen hier ungefähr zusammen. Was naturgemäß ist, kann nicht schlecht, nicht verkehrt sein. Es ist gut, muß gut sein, weil es naturgemäß ist. Sobald daher von einem Ereignis, von einer Erscheinung die Naturgemäßheit nachgewiesen ist, so ist damit auch ihre Rechtmäßigkeit erwiesen, und wenn ich eine Erscheinung in ihrer Verwerflichkeit zeigen will, so brauche ich nur nachzuweisen, daß sie naturwidrig sei. Ohne weitere Nachweise will ich nun sogleich zu der Behauptung übergehen, daß eben dieses Prinzip der Naturgemäßheit der oberste Grundsatz aller Erziehung sei. In der Erziehung haben wir es mit dem Menschen zu thun; es ist von der Menschenerziehung die Rede. Ich behaupte nun, daß in der Menschenerziehung alles darauf ankomme, daß nichts geschehe, was der Natur des Menschen im allgemeinen und der Individualität einzelner entgegen, vielmehr alles geschehe, was dieser Natur gemäß sei; behaupte: daß wir in der Begründung unserer Urteile über das Heilsame und Verderbliche in der Erziehung keinen tieferen Grund nennen können, als den, der aus der Naturgemäßheit oder Naturwidrigkeit des Gegenstandes geschöpft ist, behaupte: daß in der Erziehungswissenschaft das Prinzip der Naturgemäßheit obenan stehe; kurz, daß dasselbe der oben näher bezeichnete oberste Grundsatz der Erziehung sei. Um diese Behauptungen darzuthun, ist nur zu zeigen, daß die oben angegebenen vier Merkmale auf das Prinzip der Naturgemäßheit passen. Nachzuweisen ist also, daß der Grundsatz: „erziehe naturgemäß!“ weder eines Beweises fähig, noch desselben bedürftig, ein ganz (höchst) allgemeiner Satz, das alleinige Prinzip der Erziehung und formaler Natur sei.

1. Der Grundsatz: Erziehe naturgemäß! ist keines Beweises fähig, keines Beweises bedürftig.

Der Mensch macht die Natur nicht, sondern er findet sie vor, und er ist selbst ein Produkt dieser Natur. Die Naturwesen können nur das werden und sollen nur das werden, wozu sie geschaffen sind. Und sie sind zu dem geschaffen, wozu sie die Anlagen an und in sich tragen. Sie zu etwas anderem machen wollen, wäre offenbarer Unsinn. Der Stein kann nichts anderes werden, als ein Stein, und er soll nichts anderes werden, als ein Stein, und zwar ein Stein seiner Art, nicht einer andern Art. Eine Pflanze ist und wird nimmermehr ein Tier, und kein Tier eine Pflanze. Und jede Pflanze einer Art ist und bleibt diese Pflanze ihrer Art. Durch keine Kunst der Erde kann aus der Rose eine Nelke, aus der Eiche eine Fichte, aus dem Dornstrauch ein Ölbaum, aus der Distel ein Weinstock werden. Aus der Eichel erwächst unter den gehörigen Umständen eine Eiche und nichts anderes, und aus der Zwiebel einer Hyazinthe nichts anderes, als eine Hyazinthe. Was die Kunst hierin über die Natur vermag, das wird durch die Namen Zwitter, Aftergeschöpfe, Verkrüppelung, Verzerrung, Verrenkung und Widernatürlichkeit hinreichend charakterisiert. Gerade also verhält es sich mit dem Menschen. Auch er kann und soll nur das werden, wozu die Natur (der Schöpfer) ihn bestimmte; und diese Bestimmung wird aus seinen Anlagen erkannt. Wozu er die Anlagen nicht besitzt, dazu suchst du ihn vergebens zu bilden. Ein Engel wird der Mensch nie werden, weil er nicht die Anlagen zu einem Engel, sondern zu einem Menschen in sich trägt. Der Mensch kann und soll nichts anderes werden, als ein Mensch. Und jedes Individuum wird wieder nur das, wozu dieses Individuum die Anlagen in sich trägt. Einen, der kein musikalisches Gehör hat, oder gar einen Taubstummen kannst du wohl zu einem Mozart auszubilden versuchen; aber was wird die Frucht der Mühe sein?

Das alles sind — nicht wahr, Leser! — Sätze, die sich von selbst verstehen, die für sich klar sind, die gar nicht bewiesen zu werden brauchen, die gar nicht bewiesen werden können. Und so ist es. Das Prinzip: Erziehe naturgemäß! kann nicht bewiesen werden und braucht nicht bewiesen zu werden. Es versteht sich von selbst. Wer seinen Sinn erfährt, ist gleich zur Beistimmung gezwungen. Es stellt eine für sich klare, unmittelbar gewisse Wahrheit auf.

2. Der Grundsatz: Erziehe naturgemäß! ist ein ganz allgemeiner Satz, ist der allgemeinste Grundsatz aller Pädagogik.

Er enthält nur ein einziges Merkmal, das der Naturgemäßheit; weniger kann kein anderer Grundsatz aufstellen. Aber auch nichts Allgemeineres. Denn er geht unmittelbar von dem Wesen des Menschen aus; er schließt sich unmittelbar an den Menschen selbst an;

er anerkennt den Wert und die Bedeutung der absoluten Zweckmäßigkeit der Einrichtung seiner Natur, und verlangt nichts Abgeleitetes, sondern das Unumschränkteste, Allgemeinste, bei aller erziehenden Thätigkeit der Natur gemäß zu verfahren. Sein Inhalt ist daher der möglich kleinste, sein Umfang der möglich größte, d. h. er ist der allgemeinste Grundsatz der Pädagogik.

3. Der Grundsatz: Erziehe naturgemäß! ist ein einziger und hinreichender.

Das erste ist für sich klar. Das andere erhellet schon aus dem, was unter Nr. 1 gesagt worden ist. Zu allem, was ein Mensch werden kann und soll (denn mehr als er kann soll er ja auch nicht werden — die Grenzen des Könnens sind auch die Grenzen des Sollens —), muß die Anlage ihm eingeboren sein. Diese Anlage ist ihm nicht zwecklos gegeben, da die Natur nichts Zweckloses, noch viel weniger etwas Zweckwidriges schafft, sondern er trägt sie in sich zu wichtigen Zwecken, welche nur durch die völlige Entwickelung und den unumschränkten Gebrauch dieser Anlagen erreicht werden. Das will die Natur, das ist ihr Zweck; nicht mehr und nicht weniger. Wer daher die Entwickelung dieser Anlagen und ihre Kräftigung begünstigt, der begünstigt und erstrebt alles, was die Natur mit dem Menschen will und wollen kann; derselbe ist dann so weise, nicht mehr und nichts anderes zu wollen, als was die Natur will, aber auch nicht weniger, sondern alles das zu wollen, was sie will. Folglich begünstigt derjenige, welcher dem Grundsatze: Erziehe naturgemäß! huldigt, den ganzen umfassenden Zweck der Natur; d. h. dieser einzige Grundsatz ist in aller Erziehung ausreichend. Es bedarf keines zweiten ihm nebengeordneten; er ist nur ein einziger, aber er ist hinreichend.

4. Der Grundsatz: Erziehe naturgemäß! ist ein formaler Grundsatz.

Er sagt nicht aus, wozu, zu welchem Endzwecke, in welcher Absicht erzogen werden soll, ob zur Tüchtigkeit auf Erden, ob zur Selbstzufriedenheit, Glückseligkeit, Seligkeit &c., ob zu einem gewissen einzelnen Stand, Geschlecht, Verhältnis &c., ob einer Zeit gemäß oder nicht gemäß &c., nicht, ob durch dieses oder jenes Mittel &c.; er bekümmert sich nicht um Raum- und Zeitverhältnisse, noch um irgendetwas anderes: sondern er ist von allem objektiven Gehalt entkleidet; er verlangt nur, daß der Erzieher sich an die Natur anschließen, ihre Zwecke auf die von ihr vorgeschriebene Art begünstigen solle. Er ist also, wie man dies nennt, ein formaler Grundsatz.

Folglich ist der Grundsatz: Erziehe naturgemäß! der oberste Grundsatz aller Menschenerziehung.

Durch ihn beweisen wir alles. Auf ihn führen wir daher alles

in der Erziehung zurück. Wenn er als Grund für eine Thätigkeit in der Erziehung aufgeführt ist, so findet weiter kein Warum statt. Er nennt den tiefsten und letzten Grund. Will ich daher irgendeine Behandlungs- oder Verfahrungsweise bei der Jugend-, oder allgemeiner bei der Menschenerziehung rechtfertigen, so habe ich zu zeigen, daß diese Behandlungs-, diese Verfahrungsweise naturgemäß sei, die Zwecke der Natur begünstige, ihrem Wirken Folge leiste. Will ich irgendeine Verfahrungsweise bei der Erziehung des Menschen als schlecht, verwerflich und verderblich nachweisen, so habe ich den Beweis zu liefern, daß sie naturwidrig sei, den Zwecken der Natur entgegenarbeite, ihrer Spur untreu werde. Das naturgemäße Verfahren ist in der Menschenerziehung die höchste pädagogische Weisheit; das naturwidrige Verfahren ist die höchste pädagogische Thorheit und Verkehrtheit. Derjenige ist allein ein (wahrer) Erzieher, welcher bei seiner erziehenden Thätigkeit jenem Prinzip immer und überall getreu bleibt; und derjenige verzieht, verrenkt und verdreht den Menschen, welcher jenem Prinzip untreu wird und ihm entgegenarbeitet. Daher ist dieses die allgemeinste, unbedingteste und umfassendste Anforderung an den Erzieher: Handle naturgemäß! —

Das Prinzip der Naturgemäßheit enthält zwei Forderungen, eine negative und eine positive. Jene heißt: Meide in der Erziehung das Naturwidrige; diese: Übe das Naturgemäße! Jene Forderung ist die erste und wichtigste. Findet sie Gehör, so ist die Befolgung der andern in der Regel auch nicht mehr fern. Wie man in der Regel, um das Wachstum des guten Samens zu fördern, nichts weiter zu thun hat, als denselben von Unkraut rein zu erhalten, damit der Regen und der Sonnenstrahl belebend auf die junge Saat wirken könne, ebenso braucht man in der Erziehung der Jugend oft nicht viel mehr zu thun, als das Naturwidrige abzuhalten, weil alsdann die gesunde Natur des Menschen die fröhliche Entwickelung desselben von selbst bringt. Denn jedes organische Wesen entfaltet sich und wächst und vergeht und stirbt nach ewigen, unwandelbaren Gesetzen, denen auch der Mensch unterworfen ist. Auch der Mensch ist in seinem Werden und Vergehen als ein Produkt der Natur anzusehen, und alles, was er wird und leistet, alles, was die Erziehung aus ihm macht, oder nicht macht, muß nach Naturverhältnissen beurteilt werden. Auch hier findet ein notwendiger enger Zusammenhang statt zwischen Ursache und Wirkung. Der Mensch trägt ja, wie jedes organische Wesen, den Keim und das Gesetz seiner Entwickelung in sich. Und dies nicht bloß von der geistigen, sondern auch von der leiblichen Seite, kurz von seiten seiner ganzen, einigen und einheitlichen Natur. Daher ist es auch die höchste Weisheit des Arztes, sich für einen Diener und Priester der Natur zu erklären. Er hat

nichts zu schaffen, er hat nur den Gang der Natur zu belauschen, ihren Willen zu begünstigen und mögliche Schwierigkeiten und Hindernisse wegzuräumen. Der Arzt macht den Menschen nicht gesund, sondern die Natur nach ihrer verehrungsvollen Weisheit, durch die sie sich als das Werk eines allweisen Schöpfers bewährt. In demselben Sinne, nämlich mit derselben Allgemeinheit, gilt auch vom Erzieher die Behauptung, daß nicht er eigentlich das Kind erziehe, sondern daß er störende Einflüsse abwehre* und die guten Triebe, welche der Mensch der Mutter Natur verdankt, zu stärken und ihnen Gelegenheit zur naturgemäßen Thätigkeit zu geben suche.

Auf der einen Seite demütigt das Prinzip der Naturgemäßheit den Stolz des Menschen und des Erziehers, auf der andern Seite aber erhebt es ihn. Es demütigt den Stolzen, der sich vermaß, zu wähnen, daß er es sei, der die Macht habe, das Kind untrüglich zu einem guten oder bösen Menschen zu erziehen; der da meinte, daß er dem Kinde die guten Antriebe und Triebe brächte. Wie falsch war solche Ansicht früherer Jahrhunderte, und wie freuen wir uns, daß eine gesundere Ansicht der Natur uns die andere, nämlich die erhebende Ansicht gebracht hat, daß der Mensch überall mit reinen Trieben, wie mit allem, was er zu einem tüchtigen und gesunden Leben bedarf, ausgerüstet sei, daß es ihm in keiner Hinsicht an irgendeinem Gute mangele, daß er überall in den Armen seiner Mutter ruhe. Ehemals sah man die Natur als eine feindselige Macht an, welche, mit Giftstoffen aller Art durchdrungen, dem Leben des im Himmel Gebornen nur Gefahr bringe, und daß der Mensch alle Geisteskraft anwenden müsse, um diesen feindseligen Absichten zu begegnen. Er bekämpfte die Natur, wo er ihr hätte blindlings folgen sollen; er verließ sich auf seinen Verstand in Dingen, die seiner Herrschaft gar nicht untergeben sind, und er mißtraute der Natur, statt sich ihr voll eines kindlichen und dankbaren Vertrauens zu überlassen. Der Zögling lernte sie nur von ihrer gefährlichen und furchtbaren Seite kennen. Von den Steinen lehrte man ihn nur die Gifte, von den Pflanzen nur die Giftpflanzen, von den Naturerscheinungen nur solche, die dem einzelnen verderblich werden können, z. B. vulkanische Ausbrüche, Wasser- und Windhosen, Stürme und Ungewitter kennen. Aber die Aussicht in die freundliche Natur ist freundlicher geworden. Der Mensch hat es erkannt, daß er um so unglücklicher wird, je mehr er sich von den Wegen der Natur verirrt; daß er in demselben Grade ein Sklave seiner Triebe und Leidenschaften und ein Knecht der Verhältnisse wird, je weniger er der treuen Stimme der Natur Folge leistet. Der Mensch hat es als höchste Weisheit aufgefaßt, von den

* S. die einleitende Bemerkung zu diesem Aufsatze.

Wegen der Natur nicht abzuweichen, und wo eine unglückliche Verirrung geschehen, wieder zu ihr zurückzukehren und ihren Beschlüssen sich zu unterwerfen. Im Kampfe mit ihr, der Mächtigen, bereitet der Mensch sich nur ein kümmerliches Dasein; auf Augenblicke mag er sich in der Verkehrtheit seines Standpunktes, seiner Kunst und seiner Verzerrung freuen, aber später wird er es um so bitterer zu bereuen haben. Denn die Natur läßt kraft der ewigen Gesetze, die in ihr liegen, und denen alles Endliche unterworfen ist, ihrer nicht spotten. Ohne Nachsicht rächt sie zuletzt jede Abweichung und jeden Ungehorsam; wenn sie alle ihre Kräfte erschöpft hat, den Menschen von der Verkünstelung zu ihrer natürlichen und erhabenen Einfachheit zurückzuführen, dann überläßt sie den Abtrünnigen endlich den unterirdischen Mächten, die ihn, den Gefallenen, der Welt zum abschreckenden Exempel machen.

Die höchste Lebensweisheit besteht darin, daß er sich der Natur überlasse, daß er an ihrer Hand durchs Leben gehe, daß er sich von ihr leiten lasse. Der Grundsatz der Naturgemäßheit ist der oberste Grundsatz aller Lebensweisheit, das oberste Prinzip aller Erziehung.

Sind wir von der Wahrheit des Bisherigen innig und tief durchdrungen, mit derjenigen Freude, die es gewährt, wenn man das gehegte Mißtrauen gegen einen Menschen als ungegründet erkennt, mit demselben Hochgefühl, mit welchem wir alsdann zu dem hochsinnigen Gefühle des Vertrauens zurückkehren — mit einer solchen Freude, die uns die Natur als unsere erste, unzertrennliche, ewig treue Freundin kennen lehrt — ist unser Herz durchglüht von dieser gesunden, den Menschen fest machenden, seinen Dank gegen den Vater der Natur umfassend erhöhenden Freude, dann drängt sich ihm mit schwerer Bedeutung die Frage auf: Aber was ist naturgemäß? Wo finde ich das Naturgemäße? Wie lerne ich es kennen? Welche Menschen stehen noch auf dem Standpunkte der Natur? Muß ich sie suchen in Amerikas Urwäldern, oder unter den gutmütigen Bewohnern auf den Inseln der Südsee, oder in dem civilisierten Europa? Wo stellt sich meinem Auge das reizende Bild eines naturgemäß erzogenen, eines naturgemäß lebenden Menschen, eines naturgemäß lebenden Volkes dar? Wo sind die Glücklichen, welche das Geschick so liebend führte, daß sie von den Wegen der Natur nicht abwichen?

Das sind Fragen, die sich demjenigen, welcher das Prinzip der Naturgemäßheit als den obersten Lebens- und Erziehungsgrundsatz aufgefaßt hat, mit der ganzen Schwere ihrer Bedeutung aufdrängen. Das sind Fragen, welche das Nachdenken großer Männer zu den verschiedensten Zeiten beschäftigt haben — Fragen, deren Lösung auf die mannigfaltigste Weise gegeben, und bis auf diesen Tag auf die verschiedenste Weise versucht worden ist — Fragen, die auch in unseren

Tagen äußere Einrichtungen aller Art, namentlich in Amerika, wo der Mensch nirgends durch das Herkommen in seiner Willkür beschränkt wird, hervorrufen — Fragen, des Nachdenkens der edelsten Menschen wert. Denn sie lehren und geben uns Lebensweisheit, Erziehungsweisheit. Ohne ihre gründliche und gediegene Beantwortung sind wir im Leben und in der Erziehung den gefährlichsten Irrtümern preisgegeben; ohne ihre Lösung huldigen wir verjährten Irrtümern, opfern wir falschen Götzen. Was ist Naturgemäßheit? — Wenn du glaubst, daß ich es dir an dieser Stelle sagen wollte, vollständig sagen könnte, dann irrest du, sowie du irren würdest, wenn du glauben solltest, daß ich das Prinzip der Naturgemäßheit zuerst als obersten Grundsatz alles Lebens und Erziehens erkannt hätte. Nur dazu beitragen wollte ich, daß ein so wichtiger Gedanke nicht vergessen, sondern wieder hervorgeholt, und in seiner umfassenden Wichtigkeit anerkannt werden möge. In unserer Pädagogik trifft man ja von ihm fast keine Spur mehr. Woher das? — —

Wenn du das oft, aber nicht zu oft genannte Prinzip der Naturgemäßheit in seiner unwiderleglichen Wahrheit erkannt hast, dann wirst du dir eine wichtige Aufgabe stellen, welche auch noch lange nicht vollständig gelöset ist, die Aufgabe: die Natur des Menschen, die Natur des Kindes, den Gang der Entwickelung der Menschennatur kennen zu lernen. Willst du erfahren, was im allgemeinen naturgemäß sei, dann mußt du ja die Natur — willst du erfahren, was im spezielleren der Menschennatur gemäß sei, dann mußt du die Menschennatur erforschen — die Menschennatur, die Kindesnatur und den Gang der Entwickelung der Kindesnatur zur ausgebildeten Menschennatur.

Das hat Rousseau gewollt, das hat Rousseau gethan, der heutzutage so geschmähte Jean Jacques Rousseau, der den unsterblichen Emil geschrieben. Das hat auch Pestalozzi gewollt, das hat auch Pestalozzi gethan!

Huldigen wir dem Prinzip der Naturgemäßheit im Leben, in der Erziehung! Folgen wir so großen Beispielen in der Erforschung der Menschennatur und ihrer Entwickelungsgesetze! Kehren wir zur Einfachheit der Natur zurück, und erhalten wir unsere Jugend auf dem Pfade der Natur! Bleiben wir der Natur treu! Vertrauen wir der Mutter Natur und ihren großen Gesetzen!!!

---

2. Fortgesetzte Betrachtungen und Folgen des Prinzips der Naturgemäßheit.*

Rhein. Bl. N. F. IV. S. 1 f.

1831.

„Weiß das Tier, was es zu thun hat, wie sollte der Mensch in menschlicher Gemeinschaft es nicht wissen und dunkel oder hell die Regel der Natur wahrnehmen, die ihm nicht nur vorliegt, sondern durch die er selbst da ist, durch die er allein sein kann, was er sein soll. Der Natur folgen, ihr gemäß leben, war die älteste Weisheitsregel, die, damit sie erkannt und befolgt würde, eine bemerkbare Naturordnung voraussetzte. Jede wiederkehrende Jahreszeit, am Himmel die Sterne, auf Erden die Tiere ꝛc. wurden Lehrer und Lehrerinnen dieser Ordnung, von der sich nie ungestraft abweichen läßt, denn die Natur rächet ihre Übertretungen scharf. Sie selbst gewöhnt also zur Religion, d. i. Gesetze unsers Daseins aus innerm Bewußtsein anzuerkennen und genau zu halten, nicht von der Regel abzuweichen, die uns die Mutter aller vorschreibt, oder (mit andern Worten) gehorsam zu sein dem großen Allbeherrscher."

Herder in seinen christl. Schriften, neueste Ausg. 5. Band S. 197.

Die Geschichte der Pädagogik hat nachzuweisen, welche Erziehungsgrundsätze in den verschiedenen Zeiten der Geschichte aufgestellt und befolgt worden sind. Da das Feld der Geschichte ein unendlich großes Feld ist, und folglich auch das Gebiet der Geschichte der Pädagogik, welches sich enge an das Leben der Völker und einzelner großen Männer, also überhaupt an die Weltgeschichte anschließt, so haben diejenigen, welche an der Geschichte der Pädagogik gearbeitet haben, nur die allgemeinen Ansichten und Resultate, welche in der Erziehung hervortraten, mitgeteilt. Wie wäre es sonst möglich gewesen, die Gesamtheit einer Geschichte der Pädagogik in den engen Raum weniger Bände zusammenzudrängen? Aber solche Aufstellung der allgemeinsten Ansichten und ihrer oft nur sehr kärglichen Resultate gewährt nicht leicht ein umfassendes anschauliches Bild der Gesamtansicht eines einzelnen Mannes über das Wesen der

* Dieser Aufsatz gehört zu den bedeutendsten Äußerungen Diesterwegs zur allgemeinen Didaktik. Er zeigt auch sein Verhältnis zu Rousseau („unserem Rousseau"; denn „er war ein Mann deutschen Charakters, besaß deutsche Gründlichkeit und Tiefe." Rhein. Bl. N. F. II. S. 27) und Fichte (über den Diesterweg selbst Rhein. Bl. N. F. III handelt) einerseits und Pestalozzi andererseits. Das Obige ist zugleich die Grundlage zu den didaktischen Vorschriften des Wegweisers, der in diesen Dingen ganz an den vorliegenden Aufsatz (manchmal wörtlich) sich anschließt.

Erziehung, das sich in seinem Geiste ausgebildet hatte. Es geht hierin der Geschichte der Erziehung wie der allgemeinen Weltgeschichte. Nicht derjenige kennt die Weltgeschichte und die bewegenden Prinzipien der Begebenheiten, welcher sich mit den Resultaten der Geschichte, mit allgemeinen Um- und Abrissen begnügt. Wer dazu gelangen will, der muß das Leben der einzelnen Völker und das Leben der einzelnen großen Männer, welche die Stimmführer ihrer Zeit waren, im einzelnen studieren. Dann erschließen sich ihm die Quellen der Begebenheiten, welche kennen zu lernen mehr der Mühe lohnt als die historische Kenntnis der Resultate. Geradeso verhält es sich mit der Geschichte der Pädagogik. Hier bringt es einen bleibenden Gewinn, wenn man der ganzen Ansicht eines denkenden Mannes über die Erziehung des Menschengeschlechts nachspürt und dieselbe in ihren Einzelheiten erforscht. Das ist, wie es mir scheint, noch zu wenig geschehen. Fülle und Leben kommt in die Weltgeschichte durch die Kenntnis des Einzelnen, durch die Biographieen der größten Männer aller Zeiten; Fülle und Leben kommt in die Erziehungsgeschichte durch die Kenntnis der einzelnen Ansichten und Veranstaltungen der ersten Pädagogen der Geschichte. Ich bin daher gesonnen, nach und nach eine vollständige Darstellung der Gesamtansicht einzelner großen Denker über die große Angelegenheit der Erziehung aufzustellen, um dadurch die Möglichkeit einer praktischen allgemeinen Geschichte der Pädagogik vorzubereiten.*

Für jetzt aber wollte ich meiner Aufstellung des obersten Prinzips der Erziehung** einige Einzelheiten beifügen, teils um die Wichtigkeit des Prinzips selbst mehr zu veranschaulichen, teils um die ganze Fülle desselben, und die Möglichkeit der Zurückführung aller einzelnen Maximen auf dieses einzige Prinzip nachzuweisen, um somit die Existenz einer Erziehungswissenschaft darzuthun. Natürlich gehört zur vollständigen Ausführung eines solchen Unternehmens mehr Raum, als derselben hier gewidmet werden kann, und wirklich auch mehr Kraft und Zeit, als mir verliehen sind; aber dennoch meine ich, daß es der Mühe nicht unwert sei, die Anwendung des Prinzips der Naturgemäßheit auf einzelne Verhältnisse darzuthun. Ich werde deshalb zuerst einzelne Stadien des Lebens des Menschen herausheben, und einiges aus denselben, was sich als naturgemäß oder naturwidrig herausstellt, namhaft machen; demnächst einige Fingerzeige

---

* Der Anfang damit ist in den Rh. Bl., N. F. Band 2, Heft 1 und Band 3, Heft 1 gemacht. — Anm. Diesterwegs. An diesen Stellen ist Rousseau und Fichte behandelt. Rousseaus und Fichtes Spuren begegnen auch in dem unter I, 1 mitgeteilten Aufsatz.

** Siehe Rh. Bl., N. F. Band 1, Heft 1. Nr. III. — Anm. Diesterwegs. Es ist der diesem vorangehende Aufsatz.

mitteilen über den Gang der Entwickelung der Kindesnatur; endlich die Ableitung einiger Gesetze und Regeln des Unterrichts aus dem Prinzip der Naturgemäßheit versuchen. Weit entfernt, zu glauben, daß ich dem Pädagogen damit etwas Neues sage, will ich nur angehende Erzieher auf einzelnes aufmerksam machen und zum weiteren Beobachten anregen.

I. Naturgemäße Äußerungen der Menschennatur in verschiedenen Stadien des Lebens und Folgerungen daraus.

1. Der Säugling.

Der Säugling ist, wie die Natur es lehrt und die Erfahrung bestätigt, ein reines Produkt der Natur. Er betritt den Schauplatz des Lichtes so, wie die Mutter Natur ihn bereitet hat, mit körperlichen und geistigen Anlagen in einem von der Natur selbst bestimmten Mischungsverhältnis. Was er bis dahin wurde, geschah ohne sein Bewußtsein und ohne Einfluß seines Willens. Er ist so, wie er sein muß, und was er ist oder nicht ist, ist er ohne seine Schuld und ohne sein Verdienst. Wir empfangen ihn rein aus den Händen der Natur. Er äußert sich nun, denn er lebt.

Alle seine Äußerungen sind unmittelbare notwendige Folgen seiner Natur. Die Triebe wollen ihre Befriedigung, müssen ihre Befriedigung auf eine ihrer Eigentümlichkeit angemessene Art wollen. Der Säugling kann nicht nur wollen, er muß wollen. Die Natur beherrscht ihn. Er ist nicht frei, sondern er ist gebunden. Die Natur gebietet über ihn, und er muß ihr blindlings folgen. Er kann gar nicht anders. Und wohl ihm; denn aus der Hand der Natur empfing er nur gesunde Triebe, wenn nicht die Verkünstelung der Menschen der Natur das Spiel verdorben hat, und neben den Trieb stellte sie auch gleich die Befriedigung. Sie äffet das Kind nicht mit Schaugerichten, und sie erzeugt nicht Verlangen, wo sie die Befriedigung versagen will. Der Säugling überläßt sich den stillen Einflüssen der Natur, aus deren heiligem Schoße er hervorgegangen; er folgt ihren Winken; dem Triebe folgt die Befriedigung, und er ist, was er sein soll, ein Naturkind, und er ist glücklich. Er kennt die Sehnsucht nicht.

Wie mütterlich hat die Natur für ihn gesorgt, noch ehe er ins sichtbare Dasein trat! Seine Triebe verlangen Speise, trocknes, warmes Lager, freie Beweglichkeit der Glieder, und zarte, menschliche, mütterliche Pflege.

Und siehe, in der Mutterbrust quillt ein lebendiger Born gedeihlicher Nahrung, und in der Mutter Herzen schlägt für ihn, den Hilflosen, unendliche Liebe, die mit heiligem Eifer seine Bedürfnisse

erlauscht, um sie mit seligen Empfindungen zu befriedigen. Der Säugling wird gewartet und gepflegt, gebettet und gereinigt, gekost und geliebt. In dem Arme der menschlichen Mutter ruht er an dem eigentlichen Herzen der Mutter Natur. Das reine Herz, die edle, unbewußte, sich aufopfernde und in der Aufopferung selige Liebe in einem Mutterherzen ist der Mutter Natur edelstes Erzeugnis. — „Selig durch die Liebe.“

Und was folgt daraus für die Pädagogik? Welches ist die Summa aller Regeln der Erziehung für den Säugling?

Greife nicht ein in das heilige Werk der Natur! Tritt mit frommer, heiliger Scheu an die Wiege des Neugebornen und heiße ihn mit einer Thräne im Leben willkommen! Nähere dich mit heiliger Ehrfurcht der Mutter mit dem Säuglinge auf dem Schoße und fühle die Nähe der heiligen Natur! Sie hat dich gewürdigt, in ihre Werkstatt einen Blick zu thun; sei empfänglich für solche Bestimmung und bewahre dafür das Gefühl des stummen Dankes und der tiefsten Ehrfurcht vor ihren heiligen Wirkungen! Dann nährst du in dir dasselbe Feuer, das die Mutter des Säuglings selig durchglüht; dann wirst du es für einen Raub der Gottheit halten, eingreifen zu wollen mit verruchter Hand, um das Werk der unendlichen Weisheit zu meistern — zu verbessern. Armer Sterblicher! wie kannst du irren? Wie kannst du dich vergehen, wenn du dich von der Natur losreißest, wenn du sie nicht mehr achtest, wenn du deinen Verstand über die Weisheit der Natur setzest, wenn du dich berufen hältst, gut zu machen, was die Natur in ihrer Unbewußtheit nicht verstanden hat. Die Menschen wissen oft nicht, was sie thun. Der dürfte mir kein Erzieher werden, der nicht heilige Ehrfurcht vor der Natur im Busen trüge. Denn diese Ehrfurcht allein stellt ihn zur Natur in das rechte Verhältnis. Er will dann sie nicht meistern, ihre Pfuschereien verbessern, sich über sie erheben, er will sein Ohr lernbegierig ihren Zuflüsterungen hinhalten, er will zu ihr hinaufschauen, er will nur von ihr lernen. Und was lehrt ihn die Natur des Säuglings und seiner Umgebung? Sie ruft ihm zu: Laß mir meine Mutter, in ihrer Brust den lebendigen Nahrungsquell, in ihrem Herzen die Mutterliebe! Alles andere kann und will ich entbehren. Was du mir noch bringen könntest, ist mir verderblich: eure Säftchen und Arzneien, eure Maschinen und Schnürdecken, und alle eure Künsteleien. Laß mich meine Glieder frei bewegen, laß mich schlafen. Ich habe alles, was ich bedarf. Hier hast du nur zu lernen, und die einzige pädagogische Weisheit ist die, daß du nichts änderst, was die Natur eingerichtet hat.

Nach einigen Tagen oder Wochen besuchen wir unsern Säugling wieder. Wir finden ihn im heftigsten Schreien. Alle Mittel, ihn zu beruhigen, schlagen fehl. Und doch ist er mit allem versorgt.

Sein Hunger ist gestillt, sein Lager ist warm und trocken, seine Kleidungsstücke hindern ihn nicht an der freien Bewegung seiner Glieder, und doch das heftigste Schreien. „Seht ihr“, spricht endlich die Großmutter, um die Betrübnis der Mutter zu lindern, „die den Kindern angeborne böse Natur. Auch der kleine Schreihals zeigt schon seine Nücken.“ Aber die Mutter kümmert sich nicht um solche Rede; sie hegt und trägt und liebkoset ihn, und ruhet nicht, bis er in ihren Armen einschläft. — Und warum, fragt ihr, schrie der Säugling? Etwa aus Vergnügen? Aus angestammter Bosheit ꝛc.? Vielleicht mögt ihr es nicht wissen; nun so geht hin zur Mutter, diese weiß es; von ihr könnt ihr's lernen. Es war der Schrei der Natur selbst, um die Hilfe aufzufordern, welche sie selbst bereitet hat. Sie veranstaltet nichts Verkehrtes und nichts umsonst. Sie will stets das Rechte, und wo ihr erkannt habt, daß die Natur etwas will, so wißt ihr nun auch, daß dieses das Rechte sei. Der Säugling will nichts, als was die Natur will; darum ist alles, was er will, gut. Die Mutter des Säuglings versteht dies am besten; sie hilft den Schmerzen des Lieblings ab und ruht nicht, bis ihr dies gelungen. Darum sparet eure Reden; verehret dagegen ihr göttliches Walten!

2. Der Knabe (das Mädchen).

a) Der Knabe will spielen.

In den ersten Knabenjahren will der junge Mensch, solange er wacht, spielen. Gleich nach dem Erwachen fängt er an zu spielen, und er hört nicht auf, bis der Schlaf ihn übermannt. Alles, was er treibt, ist Spiel, und er spielt mit allem, sowohl mit lebendigen als auch mit leblosen Gegenständen. Oder vielmehr, es giebt für ihn keine leblosen Dinge. Allen verleiht er Bewegung und Leben. Der Knabe spricht mit seinem Steckenpferde, wie der Reiter mit seinem Rosse, ohne daß beide diese Sprache verstehen; das Mädchen kleidet die Puppe an und aus; sie wird gefüttert und gepflegt; sie wird gelehrt und erzogen; sie geht zu Bette und steht auf; sie wird krank, sie erhält Arzneien, sie stirbt und wird begraben. Die Dinge leben dem Kinde. Mit seiner lebendigen Phantasie spielt es mit allem Leblosen wie mit Lebendigem. Das Kind will Leben um sich her. Darum belebt es alles.

Spielend entwickelt sich das Kind naturgemäß. Die Freude rötet höher seine Wangen; sie beflügelt seine Füße und schmeidigt die Zunge. Ohne Spiel würde das Kind aufhören ein Kind zu sein. Das Spielen gehört zum Wesen des Kindes. Auch der Erwachsene kann spielen, und er spielt; aber er spielt um etwas, das Spiel ist ihm ein Mittel zur Erreichung gewisser anderer, außer dem Spiele liegender Zwecke. Dem Kinde ist das Spiel Selbstzweck; es spielt,

um zu spielen. Und wenn das der Erwachsene noch kann, so hat er sich kindlichen Sinn zu erhalten gewußt. Der Erwachsene lebt in der Welt der Zwecke und der Mittel, und der Verstand ist nicht selten der Götze, vor dem er niederfällt und ihn anbetet. Das Kind weiß nichts von Zwecken und von Mitteln, und darum ist das Kind so glücklich. Je mehr ein Mensch entkindlicht ist, desto weniger ist er im stande, ohne Zwecke zu leben. Wer bei allem seinem Thun und Lassen, Reden und Schweigen Zwecke hat, der ist ein ganz des kindlichen Geistes beraubter, ein verdrehter Mensch. Es gehört daher zu den schönsten Erscheinungen, wenn ein wahrhaft ausgebildeter Mensch kindlich spielen, mit Kindern fröhliche Spiele spielen mag. Denn im Spiele offenbart sich der kindliche Sinn. Hier zeigt sich der Erwachsene, hier offenbart sich das Kind, das gemütvolle und innige, das oberflächliche und flatterhafte, das kräftige und schwache, das liebevolle und fromme, das leere und kalte Kind. „Hoher Sinn liegt oft in kind'schem Spiel."

Wohl dem Kinde, das in solchen Umständen geboren wurde, daß es am frühen Lebensmorgen spielen konnte. Ach das arme, unglückliche Kind, das von der Luft so rauh angeweht wird, daß es die Lust zum Spiele verliert. Es ist um die goldene Morgenröte des Lebens gebracht. Die schönsten Stunden des Lebens hat es nicht genossen; es hat nicht gespielt; es hat seinen ersten Jugendtraum nicht geträumt; es hat die Zeit des kindlichen Paradieslebens nicht erlebt; es hat seine Jugend verloren; denn ohne Spiel verspielt man die Jugend, ohne Spiel verspielt man die Kindlichkeit des Herzens. Darum lehrt die Mutter Natur die Mutter des Kindes, mit dem Kinde zu spielen; das Kind ist zuerst das Spielzeug der Mutter; später wird auch die Mutter Spielzeug des Kindes. Darum suchen gute Kinder anderen Kindern durch Spiele Freude zu bereiten. Darum haßt man den Eigensinn des Kindes beim fröhlichen Spiele. Darum ist es guten Kindermädchen eigen, wie ein Kind mit den Kindern zu spielen. Darum meidet der Erzieher nichts mehr, als den Kindern die unschuldige Lust des Spielens zu verleiden. Vielmehr erhöht er durch sinnigen, einfachen Wechsel die Lust des Spieles, und durch verständige Wahl macht er es belehrend und kräftigend für Körper und Geist. — Die Natur treibt das Kind zum Spiele hin, und spielend entwickelt sich das Kind. Instinktmäßig flieht das Kind die Orte, wo fröhliches Spiel ihm gewehrt wird, und ohne Spiel entwickelt sich das Kind nicht lieblich und schön. Darum sprich den Segen über der Kinder heitere Spiele; darum laß mich ein Kind sein! Sei es mit mir!

b) Das Kind will lernen.

Je mehr es heranwächst, je mehr Neigung zu lernen. Seine Aufmerksamkeit ist gespannt auf jede Erscheinung seiner Umgebung. Wo sich etwas ereignet, wo es etwas zu sehen, zu hören, zu beobachten giebt, da fehlt das Kind nicht. Stundenlang steht es am Feuer neben der Magd oder neben der Mutter, die Bewegung des Feuers und das Kochen und Braten wahrzunehmen. Wenn der Abend in Beweglichkeit, z. B. mit Sprechen und Erzählen verstrichen ist, so muß man das Kind ins Bett zwingen. Auf Spaziergängen hat es nach tausend Dingen zu fragen; es ermüdet nicht selten den gesprächigsten Kinderfreund mit seinen Warum und Wozu?

Das Kind ist wißbegierig; es will lernen. Es will die Dinge, von welchen es umgeben ist, kennen lernen. Unausstehlich wird daher ein Kind gepeinigt, wenn man es in die Nähe eines, seine Aufmerksamkeit fesselnden Gegenstandes bringt, ohne ihm dessen Einrichtung, Bedeutung und Zweck zu zeigen. Eben deshalb bricht und biegt der Knabe nicht selten an den ihm liebsten Spielsachen und Geräten; er liebt die Thätigkeit, und er sieht, wenn sie biegen und brechen, neue Eigenschaften. Er befriedigt seine Wißbegier.

Der naturgemäß erzogene Knabe ist von Natur lern- und wißbegierig. Darum geht er gern in die Schule, wenn er dort naturgemäß angesprochen wird; aber er flieht und haßt auch die Schule, wenn sie seine Wißbegierde auf keine Weise befriedigt, wenn sie ihm den Tod bringt, statt des Lebens. Er ist ein Naturkind und will daher auch naturgemäß lernen. Dem Lehrer entsteht daraus die Aufgabe, naturgemäß zu lehren, die große Aufgabe, seine Lehre so einzurichten, daß sie der Natur des Kindes entspricht, folglich das Kind ergreift und festhält. Das ist die große Kunst guter Lehrer. Manche Schulen sind gerade so eingerichtet, daß man auf die Vermutung kommt, sie wären nach dem Prinzip der Naturwidrigkeit eingerichtet. Das Kind lernt in den ersten Jahren wenig oder nichts als die Form der toten Buchstaben kennen und sie auf eine unverstandene Weise zu Wörtern miteinander verbinden; nichts als Buchstaben malen und auswendig lernen. Das führt den Tod in die Schule und die Schüler in den Tod. Das Kind will Sachen lernen und nicht Wörter, wenigstens mit den Wörtern Vorstellungen verbinden. Wozu nun der Wörterkram des Liederbuches und des Katechismus? Wozu nun der mechanische Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen? Wozu nun der furchtbare Geisteszwang des Auswendiglernens unverständlicher Dinge? Etwa um naturwidrig zu erziehen? Nun wohlan, so habt ihr eure Mittel sehr trefflich gewählt; die Wahl macht eurem Verstande Ehre, und die strenge Handhabung derselben ist ein großer Lobspruch für euer kindliches Herz. — Aber

bedenket auch: die Natur läßt ihrer nicht spotten. Sie wird sich furchtbar an den Kindern und dadurch an euch rächen.

c) Der Knabe hat Glauben und Vertrauen.

Das Vertrauen ist eine allgemeine Eigenschaft jedes, nicht auf die abscheulichste und niederträchtigste Art hintergangenen Kindes. Es kennt das Mißtrauen nicht, nicht die Verstellung. Offen geht es dem Menschen entgegen nnd nimmt die Erscheinungsweise anderer für Wahrheit. Was es denkt, sagt es, und was es nicht denkt, sagt es auch nicht. Das Wort der Eltern, das Wort des Lehrers ist ihm die vollgültigste Autorität. Es muß wahr sein, denn der Vater hat es gesagt, der Lehrer hat es bejaht.

Aber es glaubt nicht bloß den Eltern in dem, was diese sagen; es glaubt auch ihren Anordnungen, Befehlen und Handlungen. Was diese Personen, die nur mit Liebe ihm begegnet sind, die es als seine größten Wohlthäter und Freudenspender kennen lernte, wollen, was diese ihm auferlegen, das kann nicht anders, das muß gut sein, das kann ihm nur zum Heil gereichen. Nicht von fern wird das Kind von dem Gedanken beschlichen, daß Vater und Mutter und Erzieher irgendetwas Verkehrtes oder Schlechtes zu thun im stande seien. In seinen Augen sind diese hohen Personen vom reinsten Seelenadel. Es hegt zu ihnen das innigste Vertrauen; es vertraut ihnen und glaubt an sie. Und darum gehorcht es auch willig und gern. Wo das Vertrauen nicht fehlet, da ist der Gehorsam nicht fern. „Ist Gehorsam im Gemüte, wird nicht fern die Liebe sein.“ Das naturgemäß erzogene Kind übt raschen und freien Gehorsam gegen den Willen seiner Eltern. Und ein gehorsames Kind ist ein gutes, ein treues Kind. Wie könnte es ungehorsam werden, da es so unbedingtes Vertrauen gegen seine Eltern und seine Erzieher im Herzen nährt?

Sehet da, liebe Lehrer! die Früchte naturgemäßer Erziehung, und auch die Keime zu weiter zu fördernder naturgemäßer Entwickelung. Sehet da die wichtigsten Mahnungen für euer Verhalten.

Wo du Mißtrauen in einer Kindesseele findest, da ist sie durch schmähliche Behandlung ihrer Unschuld beraubt. Was hast du zu thun, um das Vertrauen zu dir und andern in seinem Gemüte wieder herzustellen? Zeige dich ihm als einen des unbedingten Vertrauens würdigen, als einen um sein Wohl und seine Freude besorgten Vater! Und das Kind wird innigst froh zu der ihm von Natur eigenen herrlichen Tugend des kindlichen Vertrauens zurückkehren.

Wo dir Ungehorsam eines Kindes gegen dich oder seine Eltern entgegentritt, da ist das natürliche Verhältnis des Kindes gegen die ihm wohlwollendsten Erwachsenen gänzlich gestört. Die Ordnung ist

umgekehrt worden. Wer gehorchen sollte und ursprünglich wollte, will nun befehlen oder nach eigener Willkür leben. O fürwahr, wo solch schreiendes, Böses gebärendes Verhältnis eingetreten ist, da hat das Kind der naturwidrigen Eindrücke unzählige erhalten, da ist die Natur des Kindes verzerrt, da ist sein Gemüt mißhandelt worden. Das Kind will gehorchen, und es fühlt sich in diesem naturgemäßen Verhältnis zu den Erwachsenen glücklich. Denn wer so lebt, wie seine Natur es verlangt, der lebt seiner Bestimmung gemäß. Wer hat nun das Kind aus diesem Zustande herausgerissen? Wer ist schuld daran, daß an die Stelle des Gehorsams der Ungehorsam, an die Stelle des Vertrauens das Mißtrauen, an die Stelle der Geneigtheit zur Unterordnung die Widerspenstigkeit, an die Stelle der Bescheidenheit und Blödigkeit die Frechheit getreten ist? Also wird der Mensch nicht aus sich selbst; also wird er nicht in einer Umgebung, welche sich nach den Gesetzen der Naturgemäßheit gestaltet hat; zu solcher Ausartung und Verrenkung wird das Kind nur geführt durch unnatürliche Begegnungen, unnatürliche Behandlungsweise. Wie aus einem gesunden Samenkerne in fruchtbarem Boden unter den natürlichen Einflüssen des Regens, der Luft und der Sonne, bei dem erforderlichen Raume 2c., nur ein solches Gewächs hervorgetrieben wird, wie die Natur es haben will, folglich ein in seiner Art gutes Gewächs, also erwächst aus dem Menschenkinde, das der Art nach zuerst nur ein Mensch in der Anlage ist, unter Verhältnissen, die so sind, wie sie sein sollen, d. h. naturgemäß, ein Wesen hervor, das seiner Bestimmung entspricht. Der Mensch muß hierin ganz als ein reines Naturprodukt angesehen werden. Seine Anlagen und die auf ihn einwirkenden Erreger bestimmen sein Werden. Zwar macht die Erziehung den Menschen nicht, nicht seine Anlagen; auch hat sie in positiv bildender Hinsicht nur sehr geringen Wert, da die Natur selbst das Wesen bildet vermöge der ihm eingebildeten Triebe und Anlagen; die Erziehung hat im Falle der schönen Entwickelung der Organismen nur auf den Lobspruch, nicht schädlich eingewirkt und die schädlichen Potenzen unseres Kunstlebens abgewehrt zu haben, gerechte Ansprüche; dagegen aber ist es die Umgebung mit aller ihrer Macht, ist es die Erziehung, welche den Menschen von dem naturgemäßen Gange ablenket. Sie schaffet das Gute nicht, aber sie schaffet das Böse. Jenes liegt und entwickelt sich aus dem Grundwesen der Dinge, dieses ist ein Produkt des nach Willkür handelnden Menschen. Wo daher ein Kind verzogen und verbildet, verrenkt und verkrüppelt, am Körper oder am Geiste erscheint, da schließen wir mit Recht auf vorhanden gewesene ganz naturwidrige, unglückliche, die natürliche Entwickelung störende Verhältnisse. Wenn du einen krumm gewachsenen, an der Rinde be-

schädigten Eichbaum findest, in dessen Innern du statt des festen gesunden Eichenholzes Wurmstich und Moder findest — worauf schließest du? — Gerade also verhält es sich mit dem Menschenkinde, wenn du Mißtrauen, Ungehorsam und Frechheit an ihm gewahrst. Zürne nicht, denn du siehst ein Geschöpf vor dir, welches tausend furchtbare Mißhandlungen erfahren hat, die du selbst nicht siehst, deren natürliche notwendige Folgen aber sich deinem Auge darstellen. Du siehst ein von dem einfachen, glücklich machenden, besser: im Glück erhaltenden Naturwege abgewichenes, weggerissenes Kind vor dir. Du erblickst bejammernswertes Unglück, das um so größer ist, da derjenige, der es an sich trägt, die Krankheit nicht erkennt, und nicht immer begreifen kann, daß Heilung hier not thue — Heilung! Du, Erzieher, Lehrer! sollst das Kind heilen. Merke! Du sollst es heilen. Du sollst es heilen. Erkenne die Bedeutung und Notwendigkeit dieser Pflicht. Ohne diese Heilung bleibt das Kind ein verlornes Kind, unglücklich, weil, von dem Wege der Natur abgewichen, unglücklich machend, weil es in seiner naturwidrigen Gestaltung nur naturwidrig auf die Umgebung einwirken kann. Es ist deine erste unerlaßliche Pflicht, das Kind zu heilen. Thätest du das nicht, so wärest du selber der Natur untreu, achtetest nicht ihr großes Gesetz, und Spott und Verachtung wäre dein gerechter Lohn.

Aber wie soll ich solche Übel heilen? Wie der verständige Arzt den Kranken heilt, den aber eigentlich die Natur heilt. Merke: Die gute Grundanlage ist im Menschen unverlierbar. Auch in dem niederträchtigsten Menschen, im größten Bösewicht ist sie noch vorhanden. Im schlimmsten Falle ist sie den Einzelnen nie zum rechten Bewußtsein gekommen. In jedem Falle ist sie im schlechten Menschen unterdrückt, oder sie schlummert. Vermöge dieses bleibenden Grundwesens des Menschen will er sein eignes Glück, wie jedes Wesen, und jeder Mensch will daher, sobald er zu einer gewissen Stufe der Bildung gelangt ist, insonderheit das Glück, die Ruhe, die Zufriedenheit des Geistes. Es kostet so viele Mühe nicht, in dem Menschen die feste Überzeugung auszubilden, dieselbe aus ihm selbst herauszuheben, daß alle irdischen Güter nur zu den Vermittelungen gehören, daß nur der Geist allein einen selbständigen, ewigen Wert hat. Kurz, der Mensch will in seinen Grundgedanken das Rechte, das Gute. Das an sich Gute* hat jedem Menschen einen absoluten Wert. Jeder Mensch schätzt, liebt und will das Sittliche. Mehr brauchen wir hier nicht. Denn das Kind, jenes verwahrlosete Kind will auch das Rechte.

* Das bedingungslos, abgesehen von aller menschlichen Zwecksetzung Gute. Diesterweg steht in dieser Zeit unter dem Einfluß der Fichteschen Philosophie.

In seinen innersten Trieben will es an Menschen glauben und ihnen vertrauen, will bescheiden, verschämt und gehorsam sein. Wie, und es sollte nicht gelingen, das Kind zu dem wieder zurückzuführen, was es selbst eigentlich nur will, was der Natur seines Wesens allein zusaget, in welchem Verhältnis es allein sich zufrieden, wohl und glücklich fühlt? Dann hätte die Natur ihr Werk schlecht verstanden; dann widerspräche sie sich in ihren Zwecken und Mitteln selbst; dann wäre Gott nicht der Vater der Natur.

Aber wie, fragst du noch einmal, soll ich diese Heilung vollbringen? Dann antworte ich: auf naturgemäße Art; alles naturgemäß, wie der Arzt es macht. Derselbe schafft die schädlichen Stoffe weg, damit die guten Kräfte Raum zur Thätigkeit gewinnen; er begünstigt die Zwecke, welche die Natur des Kranken zu erreichen sich anstrengt; er belebt die gesunden Kräfte; er bringt den Kranken in die für ihn passende Umgebung; er verbietet ihm den Genuß schädlicher Speisen und Getränke ꝛc. Und dann hofft er mit Zuversicht, daß die Natur selbst die Genesung bewirken werde. Nicht er hat sie erzwungen, sondern die Natur hat sie gemacht; aber er hat das große, meist negative Verdienst, mit Aufmerksamkeit die Winke der Natur belauscht und sie unterstützt zu haben. Und auf ähnliche Weise erzielst du die Heilung eines Geisteskranken. Du sonderst ihn von andern Kranken ab; weckst in ihm das zurückgedrängte Bewußtsein des Schönen und Edlen, welches in der Bescheidenheit und in dem Gehorsam liegt; du wirkst mächtig auf ihn durch die Gesellschaft wohl erzogener Kinder und durch dein eigenes Beispiel ꝛc. ꝛc. ꝛc. Aber du heilst ihn. Und wenn die gewöhnlichen Mittel fehlschlagen, dann greifst du zu den ungewöhnlichen, und wendest diese auf naturgemäße Weise an. Der Gärtner schneidet mit Messer und Säge die faulen Stellen aus dem Baume weg, der Arzt nimmt das anatomische Messer, Höllenstein und Assa foetida, um den Feind zu besiegen — und also zögert der Erzieher nicht, seinen Kranken die schärfsten Mittel erfahren zu lassen, wenn gelinde vergebens versucht worden sind. Wenn nur die Wahl gelassen ist, zwischen Frechheit nnd Stockschlägen — wer wollte sich lange besinnen? Und diese Wahl ist an vielen Orten unseres Landes, zumeist in den größeren Fabrikorten, dem erziehenden Lehrer hingeschoben.* Es giebt welche, so die Frechheit dulden. Auf solchen Schulen ruht ein Fluch, und eben diese frechen Kinder werden dereinst, wenn ihre Zeitgenossen ihnen fluchen, ihrem Lehrer und der Schule fluchen.

Wer die Frechheit der Kinder nicht unterdrückt; wer nicht an seiner Stelle den Gehorsam zurückzuführen weiß, oder zu matt

* S. Biogr. S. 40 f.

und feige, zu knechtisch und eigennützig ist, mit allen möglichen Mitteln die Kardinaluntugend einer schlecht erzogenen Jugend zu vertilgen: der verletzt seine heiligsten Pflichten, der liefert dem öffentlichen Leben, der Kirche und dem Staate die schädlichsten Mitglieder, der verdiente, ohne alle Rücksicht seine Entlassung zu erhalten. Eine Anstalt, in welcher Unbescheidenheit, Zügellosigkeit und Frechheit herrschen, streut weit und breit den Samen des Verderbens. Und warum? Darum, weil die Subordination der Unmündigen, die Blödigkeit und Bescheidenheit, der Gehorsam und die Folgsamkeit, das Vertrauen und der Glaube der Natur des Menschen angeboren, ihr allein angemessen sind, weil jene zuerst genannten Eigenschaften die gänzliche Entartung des Kindes anzeigen, weil an die Stelle der Naturgemäßheit die Naturwidrigkeit getreten, weil das ganze naturgemäße Verhältnis rein umgekehrt worden ist. Die Natur aber läßt ihrer nicht spotten.

Die höchste pädagogische Weisheit besteht überall darin, der Natur getreu zu verfahren.

d) Der Knabe will thätig sein (handeln).

Während der Knabe von den Anlagen seines Erkenntnisvermögens zur Wißbegierde getrieben; während sein Gemüt von den Gefühlen des Vertrauens und der Folgsamkeit bewegt wird: wollen seine Anlagen zum Thun zweckmäßige Beschäftigung. Er will nach allen Seiten sich entwickeln. Deshalb fühlt er sich nicht wohl, wenn seiner Thatkraft nicht die rechten Ziele gesteckt sind. Zwingt ihr ihn, den größten Teil des Tages still auf der Schulbank sitzend zu verleben, und die übrigen Stunden in stiller Zurückgezogenheit, Zimmer und Haus nicht zu verlassen, oder in altväterischer Manier schrittweise spazieren zu gehen: so dürfet ihr auf fröhliche Entwickelung des Knaben nicht Rechnung machen. Ihr erzieht alsdann allenfalls einen Stuben- und Aktenmenschen, nimmer aber einen solchen, wie das Leben ihn braucht und wie die Natur ihn erziehen will. Der Knabe gehört in die Anstalt, wo ein tüchtiges und kräftiges Lernen von ihm verlangt wird; er soll zugleich unbedingten Gehorsam üben gegen den Willen seiner Vorgesetzten; aber ihm darf auch die Sphäre freier Thätigkeit nicht fehlen, wo die Willkür Bahn findet. Der Knabe gehört in die freie Natur, auf die Wiese, in den Wald, auf Hügel und Berge; im Sommer übe er seine Kräfte in dem Wasser, im Winter auf dem Wasser. Das ist seine Lust und sein Bedürfnis. Dahin treibt ihn die Natur. Daß ihm keiner diese Lust verbittre! Und sehet, wie sein Körper sich dann kräftig entwickelt, wie seine Sinne gestärkt werden, wie sein Geist mit Energie zu den Stunden des Lernens zurückkehrt, wie sein Charakter sich befestigt, wie er sich

wohl und glücklich fühlt! Wie kann es anders sein bei naturgemäßem Verhalten! Wie ist es möglich, daß die Natur die Glückseligkeit aller ihrer Geschöpfe wollen und die unrechten Mittel dazu vorschreiben kann? Nein, das ist unmöglich; darum giebt uns der Erfolg unsrer Erziehungsthätigkeit die Probe für die Richtigkeit oder Verkehrtheit unsres Thuns. Darum laßt uns überall die Natur befragen und ihre Antworten als treu gemeinte Befehle befolgen! Leicht läßt es sich daher voraussehen, welchen Erfolg die allzu große Beschränkung der freien Thatkraft unsrer, den Studien sich widmenden Jugend haben werde, oder vielmehr schon gehabt hat. Wir füllen unsre Knaben bis zur Universität mit einem Wust gelehrter Kenntnisse. Der Knabe arbeitet bis in die Nacht hinein, und die freien thatlustigen Spiele in Feld und Wald verschwinden. Daraus erwachsen uns wahrlich nicht Menschen des Lebens. Denn der Mensch erwächst zum Leben nur im Leben. Und ein großer Teil des Knabenlebens gehört in den Wald und auf die Flur. Horchen wir darum auf die Stimme der Natur! Gönnen wir dem Knaben die Gelegenheit, sich in naturgemäßer Freiheit seiner Thatkraft zu bedienen! Führen wir unsere Jugend wieder in die freie Gottesnatur hinein! Huldigen wir überall dem großen Prinzip der Naturgemäßheit!

Bis zum Jünglingsalter hin habe ich einige der wichtigsten Erscheinungen und Bedingungen naturgemäßer Entwickelung genannt. Die Natur verlangt bis zu dieser Periode freie Entfaltung im kindlichen Spiele, Gelegenheit zu ernstem Lernen und Befriedigung der Wißbegier, und Raum zur Anwendung und Befestigung der Thatkraft. In dem Gemüte wohnt der Respekt und der Gehorsam, das Vertrauen und der Glaube. Hier habt ihr die ganze Summa der pädagogischen Weisheit in diesem Alter! Was die Natur will, das begünstiget; was die Natur mit solcher Macht will, das untergrabet nicht! Dann erziehet ihr naturgemäß. Dann erziehet ihr die Jugend so, wie die Natur sie erzogen haben will. Dann erreicht die Jugend ihre Bestimmung. Dann seid ihr in der That und Wahrheit Erzieher.

II. Bemerkungen über die Kindesnatur und den Gang ihrer Entwickelung.

Ich werde dieselben größtenteils in kurzen Sätzen aufeinander folgen lassen. Es sind einzelne Gedanken und Bruchstücke, welche den Leser zum weiteren Nachdenken veranlassen mögen. Natürlich gehören sie in das Gebiet der Psychologie und Anthropologie. Denn diese Wissenschaft ist die Grundwissenschaft der Erziehungswissenschaft. Da die Psychologie noch nicht tief genug ausgebildet ist, so ist es eigentlich noch zu frühe, an die Aufstellung einer

vollständigen Erziehungswissenschaft zu denken, und man muß sich daher vorerst noch an Bruchstücke halten. Wer tiefer eindringen will, gehe zum Studium vorzüglicher Werke über die Seelenlehre und derjenigen Erziehungsschriften, welche sich auf Psychologie stützen, über. Als solche verdienen nach meiner Ansicht besonders empfohlen zu werden: Fries' psychische Anthropologie, 2 Bände. Jena, 1824. — Weillers Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde, 2 Bände. München, 1802. — Blasches Handbuch der Erziehungswissenschaft, 2 Abteilungen. Gießen, 1822.

1. Der Mensch ist nicht gleich anfangs das, was er werden soll. Er ist im Anfange seines Daseins fast nichts von dem, was er in seinem Leben und durch sein Leben werden soll. Er ist von allem dem sozusagen noch nichts, wenigstens nichts als ein Tier. Er hat nur die Anlagen, das zu werden, was er werden soll. Er hat die Anlage zum Werden. Aus dem Tiere soll ein Mensch werden. Das Leben des Menschen soll werden, und soll ein beständiges Werden bleiben. Der Mensch ist also niemals ganz, sondern der Mensch wird. Leben heißt Werden, und Werden heißt Leben.

2. Der Mensch kann, wie jedes organische Wesen, nur das werden, wozu er die Anlage hat. In dem Menschen läßt sich nichts schaffen. Alles Werden besteht in der Entwickelung der Anlagen. Geben oder gewinnen läßt sich keine Anlage.

3. Jede menschliche Anlage ist unverlierbar. Eine Anlage kann schlummern, nicht zur Entwickelung kommen; aber schwinden, zur Null werden kann sie nicht.

4. In jedem menschlichen Geiste besteht ein gewisses Grundverhältnis der Anlagen. Dieses substantielle Grundverhältnis der Anlagen kann nicht geändert werden.

5. Jedes erschaffene Wesen kommt gut aus der Hand des Schöpfers.

6. Die Bestimmung eines Wesens wird erkannt aus seinen Anlagen und die Bestimmung wird bedingt durch diese Anlagen. Zwischen der Naturanlage und der Bestimmung herrscht die vollkommenste Übereinstimmung. Zu allem, wozu die Menschennatur gebildet und erzogen werden soll, muß die Empfänglichkeit in ihr liegen.

7. Die Anlage besteht nicht in der Fähigkeit, etwas zu vermögen, sondern nur in der Fähigkeit, etwas zu werden. Eine Anlage ist noch nicht ein Vermögen. Sie enthält nur die Möglichkeit zum Werden oder Können.

8. Jede Anlage soll ein Vermögen, eine Eigenschaft oder eine Kraft werden. Keine soll unentwickelt bleiben, keine soll auf Unkosten einer andern entwickelt werden.

9. Die Entwickelung der Anlagen geschieht nicht auf einmal oder plötzlich, sondern von einer kleinen Erregung an allmählich, von Stufe zu Stufe. Jeder Fortschritt geschieht stetig, nirgends in Lücken oder Sprüngen. Stetigkeit ist der Charakter der Entwickelung. Eine höhere Stufe kann nicht erreicht werden, bevor die niedere, die Basis der höheren, erreicht ist.

10. Es findet eine natürliche Stufenfolge in der Entwickelung der Anlagen statt.

11. Der Stoff, dessen sich eine Anlage bemächtigen, den sie als Mittel zur Entwickelung gebrauchen soll, kann ihr im eigentlichen Sinne des Wortes nicht gegeben, nicht mitgeteilt werden; sondern man kann die Anlage nur anregen, nur veranlassen durch Reize, damit sie selbst sich des Stoffes bemächtige. Die Thätigkeit zur Entwickelung der Anlagen ist Erregung. Die Erziehungskunst ist Erregungskunst; nichts mehr und nichts weniger. Darum stellt Weiller als obersten Grundsatz der Erziehung den Satz auf: „Alles Einwirken auf Anlagen zur Beförderung ihres Überganges in Eigenschaften ist nur ein Veranlassen des Selbstübergehens derselben." Alles Erziehen ist nur ein Veranlassen zum Selbsterziehen. Der Mensch kann im eigentlichen Sinne des Wortes nicht von andern erzogen, er kann nur von andern veranlaßt werden, daß er sich selbst erziehe. — Die Erziehung will die Erregung der Kräfte. Die Erziehung ist, wie Blasche sagt, eine geistige Zeugung.

12. Jede Bemühung zur Erregung einer Anlage muß der Natur dieser Anlage entsprechen. Naturgemäßheit ist die oberste Regel aller erziehenden Thätigkeit. Jede nicht naturgemäße Einwirkung bewirkt entweder keinen Erfolg, oder sie wirkt naturwidrig, verrenkend, verbildend. Jede naturgemäße absichtliche, selbstbewußte, vernünftige Einwirkung setzt also die Kenntnis der Natur der Anlage und der Art ihrer Entwickelung voraus.

13. Die Gesetze der menschlichen Entwickelung sind identisch (einerlei) mit den Gesetzen der Entwickelung der Organismen auf der Erde überhaupt, sind identisch mit jeder Art der Erregung in der Natur. Körper und Seele entfalten sich nach denselben Naturgesetzen. Es giebt einen genauen Parallelismus zwischen geistiger und körperlicher Entwickelung, zwischen den Lebensbewegungen des körperlichen und geistigen Organismus. Jede Veränderung eines körperlichen Zustandes bewirkt eine Veränderung der Geistesthätigkeit und umgekehrt.

14. In der Bildung kommt es hauptsächlich auf die Ausbildung der Grundanlagen an. Dadurch bilden sich die abgeleiteten von selbst.

15. Die Naturanlage eines jeden Menschen ist im allgemeinen die eine und gleiche.

Daher giebt es allgemeine Grundsätze der Menschenbildung.

16. Nur gleicht kein Mensch ganz dem andern. Jedes Menschen Körper und Geist trägt Eigentümlichkeiten, individuelle Beschaffenheiten an sich.

17. Alle Menschen durchlaufen daher im allgemeinen in denselben Parallelen dieselben Stufen der Ausbildung, jedoch nach den Unterschieden der individuellen Beschaffenheiten, der klimatischen Verhältnisse, der Lebensweise 2c.

18. In einzelnen Menschen entwickeln sich einzelne Anlagen in vorzüglichem Grade. Durch die Gemeinschaft im Leben wird der im Einzelnen entzündete Lebensfunke zum Erreger des Lebens in andern, und nur dadurch ist Fortschreitung des Einzelnen und des ganzen Menschengeschlechtes möglich. Ausgezeichnet begabte Menschen erscheinen als Begeisterte in ihrer Wirkungssphäre, und sie erwecken in anderen ähnliche Begeisterung.

19. Die naturgemäße Stufenfolge der Entwickelung der Anlagen umkehren, die Entwickelung einer Anlage verfrühen wollen, heißt die Blütenknospen mit Gewalt aufreißen, um, wie Jean Paul sagt, in den Kelch fremden Bisam zu gießen, anstatt ihm bloß Morgensonne und Blumenerde zu geben.

20. Wärme und Feuchtigkeit erregen den Pflanzenkeim; der Blütenstaub erregt das schlummernde Leben der Narbe, das Licht erregt die ganze Pflanze, wie das Auge des Menschen; der Schall erregt den Sinn des Gehörs. Ohne Wärmeentwickelung giebt es überhaupt keine Entwickelung in den Organismen. Also ist es auch beim Menschen. Nur derjenige unterrichtet, erzieht, bildet, welcher den Schüler oder den Zögling für den Gegenstand oder für sich zu erwärmen weiß. Da nun Gleichartiges sich gegenseitig erregt, so ist die Wärme des Erziehers für Erziehung und Bildung, für den Lehrgegenstand und für den Zögling Hauptbedingung der Entwickelung des Zöglings.

21. Da das Erregte Bild (Ab- und Gegenbild) des Erregenden ist, so wird nur der Mensch das erziehen und bilden können, was in ihm zur Erziehung und Bildung gelangt ist. Nur der denkende Mensch kann zum Denken, nur der sittliche und religiöse Mensch zur Sittlichkeit und Religion erziehen.

22. Der Lehrer oder Erzieher lehrt oder erzieht nur so lange, als er geistig erregt. Andere aber erregt man nur so lange, als man selbst aufgeregt ist. Mit andern Worten: ein Lehrer lehrt nur so lange, als er selbst lernt; nur derjenige erzieht wahrhaft, der an seiner eignen Erziehung fortarbeitet. Wer aufgehört hat, sich selbst fortzubilden, hat aufgehört, andere zu bilden.

23. Die geistigen Grundanlagen des männlichen und weib-

lichen Geschlechtes sind dieselben. Verschiedenheit findet statt in Ansehung des gegenseitigen Verhältnisses der Anlagen in beiden Geschlechtern.

24. Die Individualität des Menschen ist Wirkung
der Naturanlagen,
des Schicksals,
der Erziehung.

Ob die Anlagen der Menschenseelen an sich — die Seele außer Verbindung mit dem Körper gedacht — verschieden sind, ist nicht entschieden ausgemacht, und wahrscheinlich gar nicht auszumachen. Vielleicht liegt der Grund aller Verschiedenheit, die Naturgabe heißt, in dem Verhältnis derselben Seelenanlagen zu verschiedener körperlicher Organisation.

Außerdem vermögen wir nicht zu bestimmen, wie sich die durch Naturgabe und Schicksal bestimmten individuellen Verschiedenheiten in einzelnen Fällen von einander unterscheiden — welche auf Rechnung der Naturgabe, welche auf Rechnung des Schicksals kommen. Zu den Verschiedenheiten, welche durch das Geschick herbeigeführt werden, sind zu rechnen: die Vererbungen, die Einflüsse des Klimas, der verschiedenen Stände, und der ganzen unabänderlichen Umgebung.

25. Die mächtigsten, zu der Erziehung gehörenden Faktoren, welche individuelle Verschiedenheiten einzelner Menschen, Familien, Stämme und ganzer Völker hervorbringen, sind:

Beispiel, Sitten und Gebräuche, gesellschaftliches Leben, Geschichte, Staatseinrichtungen, Verfassungen und positive Religionen.

Um die Wichtigkeit dieser Potenzen zu begreifen, denke man an die Macht des Beispiels eines Pythagoras, Sokrates, an Sparta, an Altgermanien, an den Orden der Jesuiten, an die Republiken, Monarchieen und Despotieen der Vorwelt, an das Juden- und Heidentum, an den Muhamedanismus und an das Christentum. Nirgends aber ist es zu vergessen, daß es sehr schwer ist, mit Zuverlässigkeit zu bestimmen, was einem Menschen, einer Familie, einem Volke durch Naturanlage, und was durch Ausbildung geworden ist. Nur die Überzeugung steht fest, daß der Mensch durch Erziehung, hauptsächlich durch den Menschen das wird, was er werden kann und soll.

26. Zu dem mit Recht sogenannten unteren Gedankenlaufe, d. h. zu den die höhere Stellung des Menschen in der Reihe der Wesen nicht vorzüglich bestimmenden Vermögen gehören: das Anschauungsvermögen, das Gedächtnis-, das Erinnerungsvermögen, die Phantasie, das Assoziationsvermögen. Auf ihrer Entwickelung beruht zunächst das ganze Geistesleben. Darum suche sie in früher Jugend vorzugsweise auszubilden. Aber überall auf naturgemäßem Wege, nach

den Gesetzen, welche die Psychologie kennen lehrt. Gieb daher überall den Sachen den Vorzug von den Worten! Willst du den Menschen zur geistigen Unmündigkeit gewöhnen, so zwinge ihn, unverständliche Sätze seinem Gedächtnisse — wörtlich und buchstäblich — anders geht es nicht — einzudrücken. Den aus solcher Geistesdespotie hervorgehenden Schaden verwischt keine Zeit.

27. Zu dem höheren Gedankenlaufe rechnet man das Vermögen der Aufmerksamkeit und der Abstraktion, den Verstand, die Urteilskraft und die Vernunft. Ohne Aufmerksamkeit keine Fixierung der Gedanken, keine Selbstbeherrschung, keine Bildung. Ohne Abstraktion keine Erhebung über sinnliche Erregungen, ohne Verstand kein selbständiger Mensch. Hieraus folgt, daß nur derjenige Lehrer dem Zöglinge zur Bildung und zur Selbstbeherrschung verhelfen kann, welcher seine Aufmerksamkeit zu fesseln weiß. Und daraus geht die Wichtigkeit des Ansehens, in welchem der Lehrer bei dem Schüler steht, und der Wert der den gewandten Lehrer bekundenden Fähigkeit, jedem Gegenstande eine interessante Seite abzugewinnen, hervor.

28. Wichtiger zur tüchtigen Lebensführung als die Ausbildung der Erkenntniskräfte ist die Bildung des Willens und sein Hinstreben zum Rechten und Sittlichen. Die Begierden und Bestrebungen des Menschen müssen für ein edles Ziel gewonnen werden. Die Bestimmung der Begierden und Bestrebungen geschieht durch das Lustgefühl oder das Gemüt des Menschen. Daher wende sich derjenige, welcher die Thatkraft eines Menschen erregen will, zuerst an sein Gemüt. Nur der Erzieher versteht es, den Willen des Zöglings zu lenken, welcher sich des Gemüts des Zöglings bemächtigt hat.

29. Selbständigkeit des Menschen, d. h. Charakterstärke und Selbstbeherrschung sind die Zielpunkte der menschlichen Bildung. Daher hat der Erzieher den Zögling dahin zu führen, daß derselbe seine Gemütsbewegungen zügele und mäßige, den unteren Gedankenlauf beherrsche, seine Gewohnheiten bemeistere, die Thatkraft den Gesetzen der Pflicht unterordne, alles Große und Erhabene bewundere, die sittliche Würde allem Irdischen überordne, das Schändliche verachte, vor dem Heiligen sich demütige, mit Ergebung und Dankbarkeit gegen Gott den Gang seines Geschicks betrachte und der Reinigung seines Herzens die höchste Aufmerksamkeit widme.

30. In den verschiedenen Temperamenten des Menschen unterscheidet man vorherrschende Erregtheit des Gefühls oder vorherrschende Erregtheit des thätigen Lebens. Mit beiden ist entweder leichte oder schwere Erregbarkeit verbunden. Daraus entstehen die vier Temperamente: der leichte Sinn, das tiefe Gefühl, der rasche Mut, die kaltblütige Besonnenheit. Eins dieser Temperamente ist in jedem Menschen vorherrschend. Der weise Pädagog wird auf die vorherrschende

Stimmung des Gemütes seines Zöglings Rücksicht nehmen, damit er individuell erziehe.

31. Die Hauptstufen der Geistesbildung, auf welcher einzelne Menschen und ganze Völker standen und noch stehen, sind:

Roheit und Wildheit durch übermäßige Sinnlichkeit — Gewohnheit und Herkommen durch die Herrschaft des unteren Gedankenlaufes — Selbstbeherrschung durch Charakterfestigkeit.

Dieses sind zugleich die Hauptstufen in der Entwickelung des einzelnen Menschen. Zuerst wird seine Sinnlichkeit erregt. Durch öfters wiederholte sinnliche Anregungen gelangt der Mensch zu Gewohnheiten und Fertigkeiten, die, wenn die Bildung vollendet werden soll, in den Dienst der Selbstbeherrschung treten müssen. Vom allermächtigsten Einfluß auf allen drei Stufen der Bildung ist die Religion. Wahre Jugendbildung ist daher vorzugsweise Bildung durch Religion.

Auf der Stufe der Roheit und Wildheit stehen jetzt noch manche Völkerschaften des innern Nord- und Südamerika. Auf der Stufe der Gewohnheit und des Herkommens treffen wir in Versteinerung die Chinesen. Zur Stufe der Selbstbeherrschung hat sich noch nie ein ganzes Volk, sondern nur Einzelne erhoben. In unsern civilisierten Staaten Europas treffen wir Menschen aller Stufen, sinnlich rohe, Gewohnheitsmenschen und sittliche, mit Selbstbeherrschung in die Sinnlichkeit und Gewohnheit eingreifende, wahrhaft gebildete Menschen.

Die Wichtigkeit guter Gewöhnungen ist gar nicht zu verkennen. In der ersten Jugenderziehung besteht die wahre Thätigkeit des Erziehers darin, daß er das Kind zum Guten gewöhne, ihm gute Sitten anbilde und gewissermaßen zur andern Natur mache. Fertigkeiten sind auch nur möglich durch Gewöhnung. Nur darf man dabei nicht stehen bleiben. Bloße Gewohnheiten und Herkommen regieren das Tier und den Pöbel.* Der Gebildete soll mit der Kraft der Selbstbeherrschung dazwischengreifen, gute Gewöhnungen nur als Mittel zu seinen Zwecken benutzen, nicht aber die Geschäfte des Tages und seine Thätigkeiten in solcher pedantischen Regelmäßigkeit aufeinander folgen lassen, wie eine Uhr die Stunden des Tages abspielt. Selbstherrschend soll der Wille stehen über sinnlichen Erregungen und Gewöhnungen. Der Mensch soll nicht unterthan sein dem willkürlichen Spiele der Assoziationen, noch auch den Gewöhnungen. Daher strebe

* „Das Herkommen ist die Vernunft des Pöbels.“ Friedrich der Einzige. — Anm. Diesterwegs.

der Mensch nach der Kraft der Selbstbeherrschung. Nur übersehe man nicht, daß diese ohne jene nicht bestehen kann, ohne jene nichts ausrichtet. Ohne sinnliche Erregungen keine Gewöhnung, ohne diese keine Fertigkeit und kein leichtes Spiel des Lebens. Sinn, Gewohnheit und Verstand (= verständige Willenskraft) sind daher die drei natürlichen Stufen der Ausbildung. Durch die Ausbildung der verständigen Willenskraft wird der Mensch seines Lebens Meister. — Pestalozzi nennt als die drei wichtigsten Faktoren der menschlichen Bildung:

Erkenntnis, Wille und Kunst.

32. Wenn es auch wahr ist, daß durch die Anregung einer Anlage der ganze Geist erregt wird, so spielt doch in jedem Augenblicke des bewegten Lebens ein Vermögen des Geistes die Hauptrolle. Dies ist ganz notwendig bei jeder tüchtigen Thätigkeit. Der Mensch richtet seine Aufmerksamkeit entweder besonders auf das Erkennen des Wahren, oder auf das Handeln, oder sein Gemüt ist besonders erregt durch die Gefühle der Lust oder Unlust.

Ist es dir daher jetzt besonders darum zu thun, daß dein Zögling erkenne, lerne 2c., so berühre nur leise sein Gemüt, denn das stürmisch aufgeregte Gemüt umnebelt und beschränkt den Verstand. Willst du vorzugsweise das Gemüt erregen, so beschäftige den Verstand nur nebenbei, wenigstens vorher, und meide alle scharfen logischen Unterscheidungen und Zergliederungen!

Doch aber ist es gewiß, daß die wahre Herzens- und Gemütsbildung nicht ohne Verstandesbildung möglich ist. Nimm den Weg zum Herzen durch den Verstand, damit die Wärme mit Licht verbunden sei! Es ist im Menschen wie in der Natur. Das wahre, eigentliche, ursprüngliche (nicht erborgte) Licht der Natur, nämlich das Sonnenlicht, erzeugt überall, wohin es wirkt, Wärme. Also ist es auch mit dem wahren eigentlichen Geisteslicht, mit der Erkennung des Wahren. Die Erkenntnis der Wahrheit in ihrer ewigen, unwiderstehlichen, gebietenden Majestät wirkt unwiderstehlich auf das Herz des Menschen. Es wird von der hellen Wahrheit ergriffen, es huldigt ihr, und es paart sich die Wärme des Gemüts mit dem Lichte des Verstandes. Die Wahrheit übt eine zwingende Gewalt auf den ganzen Menschen aus. Wo er sie gewahrt, da erregt sie in ihm Respekt und Ehrfurcht. Die wahre Ausbildung des Erkenntnisvermögens ist daher immer zugleich auch wahre Herzensbildung. Und so sei die Ordnung. Man bilde durch die Erkenntnis, durch das Auffassen des ewig Wahren das Gemüt, indem man es hinaufzieht. Dann wird die Wärme des Gemüts nie ein verzehrendes Feuer, sondern eine im Dienste des Lichtes stehende und durch das Licht erregte Wärme.

Am meisten hüte sich der Erzieher vor der Erregung bloß dunkler Gefühle und sogenannter frommer, matter Rührung. Die alleinige Gemütserregung ohne andere Geistesthätigkeit wird leicht verderblich. Sie bildet den Frömmler, den Pietisten, den Mystiker, welche Menschen die Erkenntnis der Wahrheit scheuen und sich von dem kräftigen Thun entfernen. Die Gemütserregung darf nie isoliert (abgesondert von allem) geschehen; das Gemüt soll nichts Selbständiges im Menschen sein. Entweder soll es in Verbindung treten mit der Erkenntnis der Wahrheit, oder mit der Thatkraft, oder, wie es in wahrhaft durchgebildeten, naturgemäß erzogenen, natürlich gebliebenen Menschen der Fall ist, mit beiden. Ist das Gemüt eines Menschen auf die rechte Weise erregt, so ist dies entweder eine Folge der hochsinnigen Auffassung der Wahrheit, oder er ist belebt von dem Vorsatze, das Edle zu thun. Ist keins von beiden der Fall, beschaut der Mensch in träger Ruhe seine Gefühle, so wirken dieselben ganz verderblich auf ihn. Er wird matt und elend, statt kräftig und gehoben; er scheut das Licht, die Dunkelheit suchend; er schließt sich vom Leben ab, statt durch wahre Gefühle zum Leben gekräftigt zu werden. Der Gefühlsmensch liebt die Selbstbeschauung, die Quiescenz. Er weidet sich an dem Trugbild der eigenen Vortrefflichkeit, und der Hochmut nistet sich in seinem Herzen ein, derjenige Hochmut, welcher mit Verachtung anderer stets gepaart ist. Ein solcher Mensch glaubt wegen seiner Gefühle hoch zu stehen bei Gott, und zu den Auserwählten zu gehören. Daher verachtet er andere, die da meinen, daß der Mensch seinen Hochsinn, seine Liebe, seinen Glauben bewähren müsse durch aufrichtiges Streben nach reiner Wahrheit, durch kräftiges Handeln und edle Aufopferungsfähigkeit. Derjenige Mensch, dessen Gemüt wahrhaft gebildet ist, ist auch jederzeit ein thatkräftiger Mensch. Und wer dies nicht ist, der nährt falsche Gefühle in seinem Herzen. Die wahren Gefühle sind eine notwendige Folge der wahren Erkenntnis. Und wer das Wahre nicht recht erkennt, kann begreiflicherweise auch das Rechte nicht zum Ziele seines Strebens machen. Ohne richtiges Denken giebt es kein richtiges Fühlen und kein richtiges Handeln. Wer nicht recht denkt, der handelt auch nicht recht. Und wer recht handelt, der kann nicht falsch denken. Darum legt der wahre Erzieher den unbedingtesten Wert auf eine gründliche Bildung der Erkenntnis, und alle andere Bildung hat nur insofern Wert, als sie mit richtiger Erkenntnis verbunden ist. Wenn daher die Schüler einer Schule in richtigem Denken geübt, zu richtigem Ausdruck ihrer Gedanken, zu ernstem Lernen und Streben überhaupt angeleitet werden, so ist eine solche Schule notwendig auch eine Bildungsanstalt für das Gemüt.

Denn es ist unmöglich, daß der hellen, belebenden Erkenntnis die Wärme des Gefühls abgehe.

III. Ableitung einiger Gesetze und Regeln aus dem Prinzip der Naturgemäßheit.*

Wenn das Prinzip der Naturgemäßheit den obersten Grundsatz der Erziehung aufstellt, so muß er zu gleicher Zeit das oberste Gesetz alles Unterrichts enthalten. Denn der Unterricht ist ja nur ein Teil der Erziehung, oder der Begriff des Unterrichts ist dem Begriffe der Erziehung untergeordnet. Was aber vom höheren Begriffe gilt, findet auch bei den niederen Anwendung. Das oberste Prinzip alles Unterrichts heißt daher: Unterrichte naturgemäß! Es ist dies die oberste Regel, giltig für jeden Unterrichtsgegenstand, giltig für jedes zu unterrichtende Individuum, giltig für jeden Unterrichtenden. Bei der Aufstellung des allgemeinen Erziehungsprinzips: Erziehe naturgemäß! konnten wir ganz beim allgemeinen stehen bleiben; hier aber, wo zu dem allgemeinen Begriffe des Unterrichtens ein Stoff hinzutritt, an und mit dem der Unterricht getrieben werden soll, müssen wir schon mehr ins einzelne gehen, indem die Rede davon sein muß, ob sich die allgemeine Unterrichtsregel: Unterrichte naturgemäß! auf den Lernenden, oder auf den Gegenstand, mit welchem sich der Unterricht beschäftigt, oder auf beide zugleich bezieht, in welchem letzteren Falle die Naturgemäßheit des Unterrichts, insofern sie vorerst nur auf das Subjekt Rücksicht nimmt, durch die gleichzeitige Anwendung desselben auf das Objekt des Unterrichts gewisse Beschränkungen, Modifikationen und Wendungen erhalten müßte. Dieses

* „Ein Hauptfehler unserer jetzigen pädagogischen Litteratur scheint aus dem litterarischen Zeitgeiste entsprungen, der jetzt in Deutschland die meisten wissenschaftlichen Disziplinen durchzieht. Ich meine die Gewohnheit, eine zahllose Menge von Vorbereitungen, Einleitungen und Begriffsbestimmungen zu machen, ohne je zur Hauptsache selbst überzugehen. Man bezeichnet unendlich oft das Ziel, welches man erreichen soll, und die Abteilungen des Weges, die zu demselben führen; aber man kommt oft nicht dazu, den Weg selbst zu betreten. Vor lauter Spekulation vergißt man die Ausführung, und vor lauter Grundsätzen die Anwendung. Das schlimmste dabei ist, daß ein ewiges Spiel mit Begriffen stattfindet, die wegen ihrer viel umfassenden Allgemeinheit in tausenderlei Reflexionen passen, aber nirgends wahren Erfolg und Nutzen schaffen, wenn sie nicht in ihre einfachsten Bestandteile zerlegt und in ihren speziellsten Beziehungen auf das Leben erkannt werden. Ein solcher Begriff ist z. B. der der Natur. Tausendmal hört man die Bemerkung wiederholen, man solle der Natur folgen, sie allein schreibe den richtigen Gang der Erziehung vor, auf ihre Spur müsse man immer zurückkommen u. s. w. Aber diese Bemerkung hat wahrscheinlich noch keinem Erzieher und Lehrer etwas genützt, wenn man ihn nicht zugleich über die einzelnsten Kennzeichen, Äußerungen und Erscheinungen der Natur belehrte. Die tiefsten Spekulationen und die höchsten

letztere setzt voraus, daß man den einzelnen Unterrichtsgegenstand seiner Natur nach ins Auge fasse, nachdem vorher die allgemeinen Regeln, welche für jeden Unterricht gelten, festgestellt worden sind. Jenes liegt für jetzt nicht in meinem Plane, sondern ich habe es hier nur mit den Folgerungen aus dem Prinzip der Naturgemäßheit, angewandt auf jeden Unterrichtsgegenstand oder auf den Unterricht überhaupt, zu thun. Hier wird von aller Verschiedenheit der mannigfaltigen Gegenstände des Unterrichts ganz abgesehen, indem wir nur die Natur der zu Unterrichtenden, das Wesen der Kindesnatur, berücksichtigen. Dadurch kommt man auf die spezielleren Regeln für den Unterricht. Doch auch nicht von allen in der Unterrichtslehre aufgeführten didaktischen Regeln, sondern nur von einigen möge die Rede sein, um die Anwendung des Prinzips der Naturgemäßheit auf den Unterricht überhaupt nachzuweisen.

Betrachten wir zu dem Ende den Gang der Entwickelung, welchen die Natur das Kind führt, insoweit es die Ausbildung des Erkennens betrifft, womit es der Unterricht zunächst zu thun hat.

Des Kindes erste Heimat ist im engsten Kreise die Wiege, später die Wohnstube und das elterliche Haus. Hier ist das Kind heimisch, und es dauert eine Reihe von Tagen und Wochen, bevor es seinen Gesichtskreis erweitert. Nachdem es zuerst sich in der Wohnstube zurecht finden gelernt hat, wird es nach und nach mit den Räumen des ganzen Hauses bekannt, an die Wohnstube, die Nebenstube, an beide die Küche und den Vorplatz und alles andere, was sich unmittelbar daneben befindet, anreihend. Sein Gesichtskreis reicht nun bis zum Überschauen des unteren Stockwerkes. Dann fügen sich in der Anschauung die Treppe und die Teile des zweiten, dann des

---

Lobpreisungen eines naturgemäßen Bildungsganges sind weit weniger wert, als ein anschauliches Beispiel und Vorbild desselben in einfacher, schlichter, vor unsern beobachtenden Blicken sich entfaltender Entwickelung. Ohne diese Zerlegung in das Einzelne und Praktische führt die bloße Idee der Naturgemäßheit ebenso leicht auf cynische Grundsätze (Naturalia non sunt turpia), oder auf rohen Materialismus (Système de la nature). Ebenso ist es mit der gepriesenen Allseitigkeit und harmonischen Entwickelung aller Geisteskräfte. In Augenblicken, wo man einen Plan für Erziehung und Unterricht zu entwerfen hat, mag der Gedanke derselben lebhaft den Geist durchdringen und mit feuriger Begeisterung beseelen. Aber der Plan muß schnell entworfen und beendigt sein; denn die Natur wartet nicht mit dem Wachstume ihrer Zöglinge, bis die höchsten Prinzipien zur Behandlung derselben aufs Reine gebracht sind.

Ist aber das Werk der Ausführung einmal begonnen, so ist die bloße und einseitige Erinnerung an allseitige und harmonische Entwickelung der Geisteskräfte gänzlich unnütz, wo man die speziellste Angabe der zu ihr führenden Übungen und Bestrebungen erwartet. Sie kann selbst in Flachheit und Oberflächlichkeit übergehen, wenn man nur in die Breite dehnt und nicht in die Tiefe gräbt.“ Allgemeine Schulzeitung, 1826. — Anm. Diesterwegs.

dritten Stockwerks daran, bis es das Haus als ein Ganzes auffaßt. Dieses kleine Ganze ist ihm lange seine geschlossene Welt. In derselben lernte es von lebenden Wesen zuerst die Mutter, dann den Vater, die Geschwister und die Dienstpersonen kennen, welche ihm die Vorstellung eines aus Lebendigen bestehenden Ganzen, der Familie, vorführen, welche in dem Hause lebt. Betritt das Kind in späterem Alter die Straße, so erweitert sich sein Gesichtskreis. Es reiht an das bekannte heimatliche Haus der Eltern der Nachbarn Häuser zur rechten und linken Hand und gegenüber, ihre Entfernung und Lage von dem ihm bekannten Punkte aus bestimmend, das Neue an das Bekannte, das Weitere an das Nähere anreihend und damit verknüpfend, bis es nach und nach die Vorstellung von seinem ganzen Wohnorte gewinnt, welcher ihm nun wieder als ein größeres Ganze erscheint.

Weiter brauchen wir den Gang, welchen die Natur das Kind zur Erweiterung seines Gesichtskreises führt, nicht zu verfolgen. Er erweitert sich fort und fort, in immer größeren und größeren Kreisen, welche immer ein größeres Ganzes darstellen, deren Erweiterung und Auffassung in der Seele des Kindes aber stets auf dieselbe Weise geschieht. Wir fragen deshalb: Wie gelangt das Kind zu den erweiterten Anschauungen, Vorstellungen und Kenntnissen? Diese Frage muß uns notwendig die ersten Regeln für den Unterricht, insofern sie mit dem Prinzip der Naturgemäßheit zusammenhangen, nennen. Wir dürfen zu dem Zwecke nur den Gang der eben geschilderten Entwickelung betrachten.

Das Kind schritt von der Wiege zur Wohnstube, von der Wohnstube zu dem Hause fort ꝛc. Die Wiege war der erste ihm bekannte Gegenstand, an den es den zweiten, die Wohnstube, anreihete, an welche sich ein dritter anschloß ꝛc., bis es zur Vorstellung des ganzen Hauses gelangte, welches ihm inbezug auf das folgende als ein Ganzes erscheinen mußte. Kurz es fing mit dem nächstliegenden an, reihte daran das unmittelbar angrenzende ꝛc.; das Nächstliegende war ihm das Bekannteste; es ging also vom Bekanntesten aus und schloß das weniger Bekannte, das Neue, an dasselbe, und bildete sich endlich die Vorstellung eines kleinen Ganzen. Alles dieses geschah auf dem Wege der empirischen Erfahrung, welche durch die Sinne vermittelt wurde, oder, wie die Pädagogen dieses nennen, auf dem Wege der sinnlichen Anschauung. Zuerst faßte es die Gegenstände mit den Sinnen auf, und lernte später die Namen dieser Dinge kennen. Jedes Wort bezeichnete zuerst ein einzelnes Ding, bis es später zu der Vorstellung von Gattungen gelangte. Zuerst kannte es nur Eigen-, später erst Gattungsnamen. Drücken wir das bisherige in Worten aus und stellen es als allgemeine Regeln auf, so gewinnen wir folgende, längst bekannte Unterrichtsregeln:

1. Gehe vom nächsten aus und schreite zu dem Entfernteren fort!
2. Beginne bei dem Unterrichte mit dem Bekannten und reihe an dasselbe das Unbekannte an!
3. Laß das Kind die Gegenstände mit den Sinnen auffassen; unterrichte anschaulich!
4. Laß es kleine Ganze auffassen; gieb ihm kleine Ganze!
5. Führe dem Kinde erst die Sache vor, dann das Wort!
6. Führe es von der Kenntnis des Spezielleren zur Kenntnis des Allgemeinen (vom Konkreten zum Abstrakten)!
7. Dein ganzer Unterricht bestehe in bestimmten Stufengängen!

Die erste Regel ist in der zweiten enthalten. Jene drückt denselben Gedanken räumlich aus, welchen diese mehr allgemein darstellt. Denn das Nähere ist immer das Bekanntere, das Entferntere das weniger Bekannte. In beiden liegt auch die Forderung des lückenlosen Fortschreitens, insoweit dieses einen vernünftigen Sinn hat.* Lückenlos fortschreiten heißt nichts anderes als so fortschreiten, daß die Schüler mit eigener Kraft die folgende Stufe ersteigen können, also nicht gehoben zu werden brauchen und nicht stille stehen. Einen andern vernünftigen Sinn hat die Forderung der Lückenlosigkeit im Unterrichte nicht. Man hat mit diesem Worte viel Täuschung getrieben. Der gute De Laspée in Wiesbaden hatte die Ansicht, daß Joseph Schmid einen solchen lückenlosen Stufengang für die Raumlehre in seinem bekannten Werke über Formen- und Größenlehre aufgestellt habe, in der doppelten Hinsicht, daß dieser Stufengang nicht nur ein notwendiges Universalbildungsmittel sei für jedes Kind, und daß die Sätze auch in rein objektiver Hinsicht so aneinander gereiht seien, wie es die strenge Wissenschaft verlangen könne. De Laspée glaubte, Schmid habe hier mit genialem Blicke den einzig richtigen Gang aufgefunden, und er hielt es für eine unverzeihliche pädagogische Sünde, von dem Schmidschen Gange abzugehen, einen Satz wegzulassen oder einen neuen einzuschieben. Dieser Ansicht lag ein sehr großer psychologischer Irrtum zugrunde. Wie? Kann es denn für die verschiedenen Köpfe, Fähigkeiten, Kräfte einen lückenlosen Stufengang geben? Ist denn für dich, den Starken, lückenlos, was für mich, den Schwachen, lückenlos ist, und umgekehrt? Soll denn

* Im Wegweiser nimmt Diesterweg die Regel der Lückenlosigkeit unter die didaktischen Vorschriften (3) auf: „Beginne den Unterricht auf dem Standpunkt des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort.“ Aber auch dort wird, zum Teil gleichlautend mit der obigen Stelle, Kritik an dieser Pestalozzischen Forderung geübt, die ihren Grund ursprünglich in dem Bestreben Pestalozzis findet, Unterrichtsmittel und Bildungskräfte des Schülers in Übereinstimmung zu bringen, was nur möglich ist, wenn man auf die primärsten Mittel der geistigen Anregung zurückgeht und in der nun folgenden Entwickelung keine Stufe überspringt.

derjenige, welcher Riesenbeine hat, dieselben Schrittchen zu thun gezwungen werden, welche derjenige thun muß, der Mückenbeine hat?

Dem Worte Lückenlosigkeit einen so weiten Spielraum anweisen, und in diesem Sinne einen lückenlosen Stufengang aufstellen wollen, heißt, etwas ganz Ungereimtes und Verkehrtes erstreben. Lückenlos ist diejenige Reihe für einen Lernenden, welche ihm in den vorhergehenden Stufen die Kraft aneignet, die folgende Stufe zu ersteigen. Da aber die Kräfte des Einzelnen so verschieden sind, so ist für den einen lückenlos, was für den andern lückenvoll sein kann. Darum verlange man nie von einem Buche, welches Anleitung giebt zum Betrieb eines Unterrichtsgegenstandes, daß der Gebraucher hierin einen unfehlbaren Wegweiser für jedes Kind finden werde. Wer von einem Buche ein solches verlangt, der weiß nicht, was ein Buch leisten soll, und wer dergleichen etwas von einem Buche verspricht, der weiß nicht, welches Lehren allein fruchtet. Dieses ist das Lehren mit Geist. Kein Buch kann und soll den Geist des Lehrers ersetzen. Vielmehr sind das die besten, wenn auch nicht gerade am weitesten verbreiteten Bücher für Lehrer und Schüler, welche ihren Geist am meisten in Anspruch nehmen. Das Vorkauen und Nachkauen, das Vortreten und Nachtreten thut es nicht. Und das ist ein armseliges Ding, wenn ein Lehrer an einem für ihn geschriebenen Buche nichts auszusetzen, nichts wegzuschneiden, nichts zuzusetzen weiß. Man verlange daher von einem Buche, welches eine methodische Anleitung zu geben bestimmt ist, wohl einen festen Stufengang, nicht aber Lückenlosigkeit in dem getadelten Sinne. Sonst macht man eine naturwidrige, nicht eine auf die vorhandenen Naturverhältnisse sich gründende Forderung.

Sehr wichtig sind die unter Nr. 3 und 5 aufgestellten mit einander verwandten Regeln der Unterrichtskunst. Da sie noch in wenig Schulen Eingang gefunden haben, so verdienen sie hier noch mit wenigem herausgehoben zu werden. Die Natur führt dem Kinde die Gegenstände vor, und es lernt dieselben früher kennen als die Namen derselben. Unsere Kindermädchen besitzen hierin eine sehr gute Methode. Sie zeigen dem Kinde die Dinge und dann nennen sie die Namen derselben, und dann nennen sie umgekehrt die Namen und lassen sich die damit benannten Dinge zeigen. Zuerst gehen sie von der Sache zum Worte, und dann gehen sie vom Worte zur Sache über; vollkommen pädagogisch richtig.

Dagegen herrscht in den meisten Schulen ein heilloser Wortkram. Die Kinder sprechen von allerlei fremden Gegenständen, aber es fehlt ihnen alle Anschauung von denselben. Zum Beispiel wollen wir den geographischen Unterricht herausheben. Der Lehrer behandelt die pyrenäische Halbinsel, die Schüler nennen die Höhenzüge, die

Flüsse, die Provinzen, die Städte, die Manufakturen und Fabriken, und eine Menge anderer Dinge. Um zu erforschen, ob sie eine feste Anschauung von der Lage dieser Dinge haben, legen wir ihnen folgende Aufgaben und Fragen vor:

In welcher Richtung (nach welcher Himmelsgegend hin) liegt die pyrenäische Halbinsel von deinem Wohnorte? von Frankreich? Italien? England? Türkei? Ägypten? Mexiko? ꝛc. Welche Form hat die Halbinsel? Wo hängt sie mit Land zusammen, wo grenzt sie ans Meer? Wo hat die Grenze Ein=, wo Ausbiegungen? Wo ist der bedeutendste Vorsprung? Welche Richtungen haben die Höhenzüge? Wie laufen die Flüsse? Wo liegen die Städte? In welcher Richtung liegen sämtliche Städte von Madrid aus? — Zeichne auf deine Tafel (aus dem Kopfe versteht sich) den Umriß der Halbinsel! Bezeichne die Höhenzüge, die Flüsse, die Städte, die Provinzen ꝛc.!

Wissen die Kinder auf diese und andere Fragen keinen Bescheid zu geben, können sie die angedeuteten Aufgaben nicht lösen, so haben sie keine feste Anschauung von der pyrenäischen Halbinsel, und der geographische Unterricht ist dann nichts anders als verwerfliches Wortwerk. Die Geographie behandelt ja die Erdoberfläche, also einen Raum. In allem Räumlichen ist aber die Hauptsache die, daß ich die Verteilung dieses räumlichen, die Lage der in diesem Raume befindlichen Gegenstände aufgefaßt, daß ich durch äußere Anschauung eine innere Anschauung von dem Gegenstande, daß ich durch das Bild der Erdoberfläche (die Landkarte) ein Bild des Gegenstandes selbst gewonnen habe. Eine ähnliche Bewandtnis hat es mit allem, was der Natur angehört. Ohne sinnliche Anschauung der Naturgegenstände und ohne Anreihung und Verdeutlichung der nicht sinnlich anschaubaren an und durch bereits anschaulich bekannte Gegenstände ist der Unterricht über Naturgegenstände nicht naturgemäß, sondern naturwidrig. Man hat es noch lange nicht genug erkannt, daß der Mensch nur solche neue Gegenstände erkennt, welche er an bekannte anreihen, durch Bekanntes sich erklären, begreiflich und erkennbar machen kann. Woher kommt es, daß sehr wenige Menschen durch die Kenntnis der Thatsachen der Geschichte klug und weise werden? Woher kommt es, daß Schiller den Jüngling, Goethe den Mann anspricht? Größtenteils nur daher, weil die Geschichte nicht an bekannte Ereignisse angereiht werden kann, da der Jüngling noch zu wenig Begebenheiten erlebt hat; daher, weil Schiller Ideale vorträgt, welche der Jüngling kennt, Goethe aber das Leben schildert, welches der Jüngling nicht kennt. Es fehlen die Anschauungen. Ihr verlangt von euren Schülern eine lebendige Beschreibung des Sonnenaufgangs oder eines Frühlingsmorgens! Aber die Kinder haben den Sonnenaufgang noch nicht beobachtet, und noch keinen

Frühlingsmorgen im Freien zugebracht. Ihr verlangt Unmögliches, und ihr bildet Wortmenschen! Gebet ihnen die Anschauungen; dann sollen sich die Beschreibungen schon finden. Wie kann der geben, der nicht hat? Ihr gebt euren Schülern die Erlernung der Formen fremder Sprachen auf, da sie doch noch die Formen der Muttersprache nicht kennen! Wer kann sich den Unsinn so groß vorstellen, als er wirklich ist?! Durch welches Mittel soll der Knabe sich denn das Unbekannte vorstellen? Das kann doch nur durch ein Bekanntes geschehen, an das er das Unbekannte anreihet, wodurch er es sich deutlich macht. Aber dieses Bekannte fehlt ihm noch. Welche Zumutung daher! Welche Pädagogik! Was bleibt dem armen Schüler bei der ungeheuern Schuldespotie übrig, als das Fremde ohne Sinn wörtlich auswendigzulernen, auf alles Verständnis gänzlich zu verzichten, und sich in die größte Sklaverei, die es giebt, in die Geistessklaverei zu bequemen. Man tröstet sich mit der Behauptung, daß es auch sonst so gegangen wäre, daß Deutschland doch auf diese Weise so viele gelehrte Männer erzogen habe, daß die Muttersprache erst durch die fremden Formen begriffen werden könne, und wie der alte Unsinn weiter heißt. Die Folgen solches Treibens, das gar nicht fern gesucht werden darf, sind für den überall nur zu sichtbar, der sehen kann. Aber leider giebt es tausende von Lehrern, welche in ihrem Leben nicht gesehen haben, auch zu sich selbst das Vertrauen nicht haben, daß sie selbst sehen könnten, daß sie nur die Schüler mit unbefangenem Auge anzusehen, sich an ihre Stelle zu stellen brauchten, um weise zu werden. — Woher dieses alles? Daher, daß viele unserer jetzigen Lehrer selbst nur Wörter, nicht Sachen kennen lernten, und später nicht dahin gekommen sind, den ganzen Plunder hohler Wörter über Bord zu werfen. Sie wissen's nicht besser und meinen deshalb, Menschenbildner zu sein, wenn sie den Wörterkram auf die Nachkommenschaft vererben. Möchte man doch die Natur besser kennen lernen, die allgemeine Natur, die Kindesnatur! Möchte man doch das Prinzip der Naturgemäßheit würdigen und anwenden lernen!

Die Regel Nr. 4: Gieb kleine Ganze — erleichtert es dem Schüler außerordentlich, sich zurecht zu finden, des gewonnenen Besitztums innezuwerden, sich über die Vollendung einer neuen Strecke zu freuen, auszuruhen und mit neuer Kraft die Bahn zu verfolgen. Die Natur führt den Körper und den Geist des Menschen bei ihrer Ausbildung durch solche Stadien, den Knoten der Pflanzen zu vergleichen, aus welchen neue Zweige ausschießen. In der Regel finden sich solche kleine Ganze von selbst; nirgends aber ist es schwer, sie zu veranlassen. Die Stadien der alten Schulen bestimmten sich nach folgender Ordnung:

Erste Station: Lesen im ABC=Buche.
Zweite „ Lesen in den Psalmen.
Dritte „ Lesen in dem Neuen Testament.
Vierte „ Lesen in den übrigen Büchern des Alten Testaments.

In den neueren Zeiten teilte man oft so ab:
Leseschüler, Schreibschüler, Rechenschüler.

Diesen verkehrten Einrichtungen ist in der neuesten Zeit fast überall durch zweckmäßige Verfügungen begegnet worden, und ich meine dergleichen Abteilungen gar nicht, sondern kleine Ganze, in welche der Unterrichtsstoff zerlegt wird, naturgemäß zerfällt. Dergleichen Ganze sind z. B. in der Erdbeschreibung: der Wohnort, der Landkreis, die Provinz, das Vaterland, die Erdoberfläche, das Sonnensystem ꝛc.; — in der Rechenkunst: das Zählen von 1 bis 100, die vier Spezies in dem Zahlenraum von 1 bis 100, die vier Spezies in jedem Zahlenraume, die Bruchrechnungen, die Verhältnisgleichung ꝛc.; — in dem Sprachunterrichte: das Vor= und Nachsprechen, das Bilden einfacher Sätze, das Bilden zusammengesetzter Sätze, die Wortzusammensetzung, die Wortableitung ꝛc.; — in der Religionslehre: Erzählungen zur Anregung des religiösen Gefühles, die Geschichten des Alten Testamentes, die Geschichten des Neuen Testamentes, die zehn Gebote und die Sittenlehre überhaupt ꝛc. ꝛc.

Diese Weise, den ganzen Stoff des Unterrichtes in kleine Ganze zu verteilen, ist ein Teil der Gesamtvorschrift, welche verlangt, überall in Stufengängen zu lehren. Die Naturgemäßheit dieser Regel springt von selbst in die Augen, und erhellet aus dem Vorhergehenden zur Genüge. Dagegen soll hier noch etwas über die sechste Regel: Gehe vom Einzelnen zum Allgemeinen über! gesagt werden. Das Einzelne liegt überall näher als das Allgemeine, besonders dem schwachen Kopfe. Ein schwaches Kind faßt wohl den einzelnen Fall ohne besondere Schwierigkeit, aber es hat Schwierigkeiten, bis zur Auffassung des allgemeinen, die einzelnen Fälle beherrschenden Gesetzes fortzuschreiten. Wir wählen ein Beispiel. Der Lehrer giebt aus den Anfangsgründen der Raumlehre die Aufgabe: in wie vielen Punkten schneiden sich höchstens 2, 3, 4, 5 und mehr gerade Linien? Bei der gehörigen Vorbereitung dieser Aufgabe wird auch das schwächste Kind finden, daß sich

2	gerade	Linien	höchstens	in	1	Punkten
3	„	„	„	„	3	„
4	„	„	„	„	6	„
5	„	„	„	„	10	„
6	„	„	„	„	15	„

durchschneiden. Aber nun soll das allgemeine Gesetz gefunden werden,

sodaß der Schüler gleich von vornherein bestimmen kann, wie viele Durchschnittspunkte durch irgendeine Zahl gerader Linien höchstens entstehen. Hier scheiden sich die schwachen Schüler von den starken. Jene vermögen dieses nicht. Will der Lehrer verkehrt verfahren, so giebt er ihnen das Gesetz. Verfährt er aber pädagogisch, so ist er zufrieden, daß einige Schüler das Gesetz finden, andere es nicht finden. Für letztere existiert dann dasselbe noch nicht. Also verhält es sich nicht nur in dem ganzen Gebiete des mathematischen Unterrichts, sondern in allem Unterrichte. Die allgemeinen Gesetze und Regeln gehören für den starken Geist, während sich die schwachen mit der sicheren Kenntnis der einzelnen Fälle begnügen. Gefunden aber sollen die allgemeinen Gesetze durch die Behandlung der einzelnen Fälle werden. Die Unterrichtsregel: Schreite vom Einzelnen zum Allgemeinen fort! steht daher fest.

Weiter will ich hier das Prinzip der Naturgemäßheit nicht verfolgen. Konsequent läßt sich aus demselben die ganze Erziehungs- und Unterrichtslehre ableiten.* Ich wollte durch das Bisherige die Lehrer auf die Wichtigkeit desselben aufmerksam machen. Der Einzelne kann dasselbe in seinen einzelnen Verzweigungen verfolgen. Er wird es überall anwendbar finden. Daher fasse er das Vertrauen zu sich selbst, daß seine eigenen Augen ihm im Umgange mit der Natur und mit den natürlichen Kindern die Wahrheit vorführen werden. Huldige er daher im eigenen Leben und in seiner Erziehungs- und Lehrthätigkeit dem obersten Prinzip des Lebens und Lehrens, dem **Prinzip der Naturgemäßheit.**

---

3. = Über Kultur und kulturgemäße Erziehung. =**

Rhein. Bl. N. F. IX. S. 37 f.

1834.

1. Der Begriff Kultur ist zuerst dem Begriff Natur entgegengesetzt. Was die Natur aus einem Wesen macht, gehört nicht zur Kultur desselben; nur das wird dazu gerechnet, was an demselben durch absichtlichen Einfluß verändert oder hervorgerufen worden.

---

* S. jedoch den nächstfolgenden Aufsatz.

** Diesterweg schließt diese Betrachtungen an an eine Besprechung des Buches: G. Duden, Europa und Deutschland von Nordamerika aus betrachtet. Bonn 1833. — Im Wegweiser wird das Prinzip der Kulturgemäßheit dem der Naturgemäßheit untergeordnet; es erscheint als dritte der Regeln für den Unterricht inbetreff äußerer Verhältnisse.

2. Auf der andern Seite stehen dem Begriffe Kultur die Begriffe der Unkultur und der Roheit gegenüber.
3. Nach dem ersten kann man nur bei solchen Gegenständen von Kultur sprechen, an welchen sich eine Veränderung, namentlich eine Veredelung, hervorbringen läßt. Darum spricht man nicht von der Kultur der Mineralien oder der Himmelskörper, sondern von der Kultur des Bodens, der Pflanzen, Tiere und Menschen.
4. Überall denkt man dabei an Erzeugnisse und Produkte, welche durch die Kultur hervorgebracht worden sind. In dem Begriffe der Kultur liegt also die Beziehung eines Gegenstandes, von dessen Kultur die Rede ist, auf hervorbringende Thätigkeit.
5. Bezieht man den Begriff Kultur auf den Menschen, so denkt man ihn nicht in dem isolierten, sondern in dem gesellschaftlichen Zustande. Der einzelne Mensch heißt erzogen, gebildet, die Nation, der er angehört, kultiviert oder unkultiviert (roh).
6. Die Kultur eines Volkes erstreckt sich auf so viele Hauptgebiete, als es Kreise oder Sphären seiner Thätigkeit giebt. Wir unterscheiden in dieser Hinsicht drei Hauptgebiete:
   a) die Art und Weise, wie das physische Leben der Menschen besteht, und wie sie erscheinen;
   b) die Entwickelung des inneren, geistigen Lebens;
   c) die Formen des gesellschaftlichen Lebens selbst.

   Aus dem ersten entwickelt sich die äußere, aus dem zweiten die innere, aus dem dritten die gemischte Kultur, d. h. diejenige, in welcher sich Geist und Leib durchdringen.
7. Zur äußeren Kultur haben wir gerechnet die Art und Weise, wie die Menschen ihre physischen Bedürfnisse befriedigen, d. h. wie sie sich nähren, kleiden und wie sie wohnen, und wie sie erscheinen, d. h. ihre Sitten und Gebräuche.

Um daher die äußere Kultur eines Volkes zu messen, hat man seine Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie sie für Nahrung, Kleidung und Wohnung sorgen, und welche Sitten und Gebräuche bei ihnen eingeführt sind, zu richten. Die Beschäftigung selbst, ob ein Volk von der Jagd, oder vom Fischfang, oder vom Ackerbau, oder vom Handel 2c. lebt, bietet daher keinen richtigen Maßstab für die Kultur dar, sondern die Art und Weise, wie diese Beschäftigungen getrieben werden. Die Einteilung der Völker, wie die Historiker sie gewöhnlich aufführen, in Jäger, Nomaden, Ackerbauer 2c., um dadurch Kulturstufen anzudeuten, ist daher nur insofern von Wert und Belang, als sich daraus das weitere ergiebt. An und für sich steht ein Volk, das hauptsächlich vom Fischfang lebt, nicht unter einem andern, dessen wichtigste Beschäftigung der Ackerbau ist. Es kommt alles auf die Art und Weise an, wie das eine und das

andere getrieben wird. Mit dem Fischfang verträgt sich ebenso gut Kultur und Roheit, wie mit dem Ackerbau. Ein Volk kann in der Art und Weise, wie es den Fischfang oder den Ackerbau betreibt, ganz verschiedene Stufen der äußeren Kultur oder der Roheit an den Tag legen. Dasselbe gilt von ihren Sitten und Gebräuchen. Welche Art und Weise bei dem Gewinn der physischen Bedürfnisse und deren Gebrauch, im Genuß der Nahrungsmittel, bei der Kleidung, bei der Anlegung der Wohnung und inbetreff der Sitten bei der ganzen äußeren Erscheinungsweise diejenige sei, welche den höheren Grad der Kultur anzeige, wird sich nicht in allen Fällen mit Bestimmtheit ausmachen und festsetzen lassen. Es hängt dieses mit andern Umständen zusammen und ist zum Teil Sache des Geschmacks. Der Begriff der äußeren Kultur trägt daher eine Unbestimmtheit an sich, die sich gar nicht entfernen läßt; es ist ein fließender (fluktuierender) Begriff. Ein konstantes und ein veränderliches Moment liegt in ihm. Das erste ist abhängig und bedingt von der Idee der absoluten Bildung und Bestimmung des Menschen, das andere ist abhängig von Zeit, Ort, historischer Entwickelung und vom Geschmack. Zugleich finden wir hier noch einen neuen Gegensatz zum Begriff der Kultur, nämlich die Hyperkultur oder die Überfeinerung. Roheit auf der einen, Überfeinerung auf der andern Seite, zwischen welchen die eigentliche wahre Kultur in der Mitte schwebt. Denn wie das wahre menschliche Leben ohne einen Grad äußerer Kultur gar nicht bestehen kann, so hebt doch auf der andern Seite eine Übertreibung in äußerer Entwickelung, inbetreff der Nahrung, Wohnung, Kleidung und der Sitten ein gesundes, einfaches, natürliches Leben auf. Diese Bemerkung hat die Streitfrage veranlaßt, ob das eine oder das andere, die Roheit oder die Überfeinerung, dem gesunden Leben den meisten Abbruch thue; ob z. B. eine fröhliche menschliche Entwickelung und Bewegung des Lebens mehr gehindert werde durch das Verzehren des rohen Fleisches oder durch die französische Kochkunst, durch vollständige Nacktheit oder die Verzerrungen der Mode, durch das Wohnen auf Bäumen und unter Zelten oder durch die peinliche Ängstlichkeit altholländischer Frauen inbetreff ihrer Wohnungen und Putzzimmer, durch ein ungeschlachtes Wesen der Menschen oder durch die Fratzen neumodischer Zierpuppen.

8. Die innere Kultur, der höhere Teil derselben, weil der Mensch wesentlich Geist, bezieht sich auf den Grad der Entwickelung, der produktiven Kraft und auf die Richtung der Geisteskräfte, d. h. der Erkenntnis-, Gefühls- und Willensthätigkeiten der Menschen. Also hat die innere Kultur drei verschiedene Zweige.
9. Die Kultur der Erkenntniskräfte oder die intellektuelle Kultur besteht in dem Grade der Erkenntnis der Wahrheit, welcher sich

in dem Zustande der Wissenschaften und in dem Umfange der Verbreitung allgemeiner Kenntnisse offenbart. Je weiter der Kreis der Wissenschaft sich ausdehnt, je tiefer ihr Grund gelegt ist, je allgemeiner die Kenntnisse verbreitet, je mehr dagegen Dummheit und Aberglauben verdrängt sind, desto höher steht die intellektuelle Kultur eines Volkes. Offenbar gehört die Durchdringung des Lichtes der Wahrheit durch alle Stände des Volks ebenso sehr zur wahren intellektuellen Kultur als die Tiefe der Wissenschaft in dem eigentlichen Stande der Gelehrten. In beider Hinsicht stehen lichtvolle religiöse Ansichten und Erforschung der Natur und Geisteskräfte obenan. Das Gegenteil der intellektuellen Kultur bilden die Dummheit, der Aberglauben und im allgemeinen die Ignoranz, besonders in allgemein menschlicher und religiöser Beziehung.

10. Die Kultur des Gefühls, des Gemüts oder des Herzens, die (sogenannte) ästhetische Kultur, zeigt sich in dem Grade der Empfänglichkeit für das Edle, Schöne und Erhabene und in dem Grade produktiver Thätigkeit auf dem Gebiete der Kunst im weiteren Sinne des Wortes. Unempfänglichkeit für die edleren Regungen des Herzens in Mitgefühl von Freude und Schmerz und für alle Erscheinungen der Humanität verrät einen höheren, abschreckenderen Grad der Unkultur und der Roheit, als ohne dieselbe ein entsprechender Grad von Unwissenheit. Wir bezeichnen jene durch das Wort tierische Roheit oder Brutalität, wie sie sich z. B. bei den Menschenfressern offenbart. Aber auch die künstliche Verfeinerung hat besonders auf diesem Gebiete ihren Sitz, indem die Bildung des Herzens in weichliche oder weibische Sentimentalität und die wahre Kunstbildung in übertriebene Wertschätzung technischer und anderer Kunststücke ausartet. Diese Erscheinungen zeitigen sich bei einer Generation, der ein gewisser, nur noch nicht ein sehr hoher Grad der Bildung zu teil geworden, in langen Friedenszeiten, welche den erregten Geistern zu wenig kräftige Nahrung darbieten, besonders auch auf dem Gebiete der Religion in den Erscheinungen der Schwärmerei und des Pietismus auf der einen und der religiösen Erschlaffung oder Indifferenz auf der andern Seite.

11. Die Kultur der Willenskräfte oder die moralische Kultur besteht in der Richtung des Willens auf das Gute und Sittliche und in der Kraft, es zu vollbringen. Dieser Zweig der inneren Kultur ist der höchste, indem er die beiden andern voraussetzt, und indem jene ohne diesen wenigstens sehr zweideutiger Natur sind. Darum wird die innere Kultur vorzüglich mit dem Maßstabe der Sittlichkeit eines Volkes gemessen. Ihr Gegenteil sind

Immoralität, Herrschaft des Lasters in gröberer oder feinerer Gestalt, je nach dem Grade moralischer Roheit oder der Überfeinerung, welche zwar keine groben Exzesse zuläßt, dagegen aber um so mehr feinere und die geistige Gesundheit am meisten zerstörende Laster zu erzeugen pflegt.

12. Zwischen äußerer und innerer Kultur liegt, sagten wir oben, die gesellschaftliche in der Mitte, indem sie in der Erscheinung des Geistes in leiblichen Formen besteht. Sie zeigt sich vorzüglich in zwei Richtungen: 1. in dem Grade der Beherrschung der Natur; 2. in der Art der Formen des sozialen Lebens und in ihrem Einklange zu der gesamten übrigen Kultur und Bildung eines Volkes.

13. Daß die Beherrschung der Naturkräfte zu der gesellschaftlichen Kultur gerechnet werden müsse, erhellet daraus, weil sie das Fundament und die Basis des Lebens im Staate ausmacht, wohin im strengen Sinne des Wortes Religion, Wissenschaft und Kunst an und für sich nicht gehören. Derjenige Staat nimmt die höhere Kulturstufe ein, welcher die Naturkräfte am vollkommensten zu seinen Zwecken zu benutzen versteht. Dahin gehören namentlich die Anwendung der Naturwissenschaften auf die Gewerbe und den Verkehr der Menschen unter einander, weshalb dieser Zweig der sozialen Kultur an dem Zustande der Brücken und Straßen, der Fabriken und Manufakturen, der öffentlichen Gebäude, der Festungen und sämtlicher Verteidigungsanstalten des Staats gegen innere und äußere Feinde, der Armenanstalten u. s. w. gemessen wird. Die gesellschaftliche Roheit besteht in dieser Beziehung in dem Mangel oder in der schlechten Beschaffenheit dieser Anstalten.

14. Noch wichtiger für die gesellschaftliche Kultur ist die Form des öffentlichen Lebens in betreff der Staatsverfassung, der Gesetzgebung und der Verwaltung und ihrer Übereinstimmung mit dem übrigen gesamten Kulturzustand in Sitten, Gebräuchen, Lebensweisen und mit der Bildung in Wissenschaft, Kunst und Lebensbildung überhaupt. Das letztere ist von entscheidender Wichtigkeit. Nicht von absolutem, sondern von relativem Werte ist die Konstitution des Staats, indem sie durch den Grad der Kultur des einzelnen Volkes bedingt ist. Welche Staatsverfassung die beste sei, läßt sich daher nicht im allgemeinen, sondern nur inbezug auf den Gesamtzustand einer Nation zu einer gewissen Zeit bestimmen. Auf den verschiedenen Stufen der Kultur treten in dieser Beziehung andere und andere Bedürfnisse auf. Im allgemeinen läßt sich nur sagen, daß Despotismus auf der einen und Anarchie auf der andern Seite in sozialer Hinsicht die Erscheinungen der Roheit ausmachen.

15. Dieses sind nach meinem Ermessen die Hauptrichtungen der Kultur einer Nation. Sie geben daher den Maßstab ab, nach dem der Grad der Kultur des einzelnen Volkes und die Parallele zwischen mehreren abzumessen ist. Begreiflicherweise nimmt nicht jeder einzelne an allen Richtungen der Kultur seiner Zeit Anteil, aber alle kommen ihm, wenigstens mittelbar zu gut. Jeder hat nun an der Entwicklung der Kultur seines Volks lebhaft Anteil zu nehmen, je nach dem Maße seiner Kräfte und seines Standpunktes in einer oder in mehreren Richtungen zugleich. Dieses Merkmal: das Streben — ist das untrügliche Merkmal für den einzelnen, daß er von der Kultur seiner Zeit ergriffen sei. Der Mensch, der kultivierte zumal, ist, wie Duden* oft sagt, wesentlich ein strebendes Wesen. Wer den Kreis seines Lebens und seiner Thätigkeit nicht weiterführen, seinen Beitrag zum allgemeinen Fortschritt nicht hergeben mag, sondern mit dem von den Voreltern Erworbenen still tot zufrieden ist, und keine Sehnsucht kennt, als die, daß andere ihn in dem stillen Besitze seiner vermeintlichen Herrlichkeiten nicht stören, also, wer nichts will, nichts erstrebt, der allein schließt sich von der Kultur seiner Zeit, die aber ohne lebendigen, thätigen Geist nicht gedacht werden kann, völlig aus, und er gleicht einem abgestorbenen Gliede an einem lebendigen Leibe. Auf welche Gegenstände sich aber sein Streben werfe, ob auf die Erhöhung der Kultur des Bodens, oder auf die Veredlung der Sitten, oder auf Wissenschaft, Kunst, Gesetzgebung und Verwaltung des Staats, gleichviel, wenn er nur seine Kräfte zu den Gleichgesinnten schart, die durch vereinte Thätigkeit ihre Zeit eine Sprosse auf der Leiter zur Kultur höher hinaufführen. Alsdann ist er ein getreuer Sohn seines Vaterlandes gewesen, und er hat nicht umsonst gelebt.

Aus der Bemerkung, daß die Kultur einer Zeit niemals als ruhend oder vollendet gedacht werden dürfe, folgt dann, daß die absolut höchste niemals von irgendeinem Volke erreicht werden wird. Denn diese Kultur bleibt, wie die Bestimmung des Menschen, ein Ideal; also auch darum ist der Begriff der Kultur ein nie zu vollendender, ein ewig fließender. Dem höchsten Ideale kann man sich nähern, und einige Völker haben sich ihm genähert, wenn auch nicht in allen, doch in einigen oder in einer Richtung. Denn wie es zu den seltenen Erscheinungen gehört, wenn ein Mensch in mehreren Gebieten menschlicher Thätigkeit zugleich sich hervorthut, so mag auch nicht leicht ein Volk gleichmäßig in allen Richtungen der Kultur fortschreiten. Ein ganzes Volk zählt hier in der Reihe der Nationen

* S. die einleitende Anmerkung.

wie ein Individuum. Jedes kann eine gewisse Vollendung erreicht haben, aber in mehr oder weniger einseitiger Entfaltung, die ihre Ergänzung von den übrigen empfängt und zu deren Ergänzung beiträgt. Die allgemeine Kultur darf daher nicht in einer Nation allein, sie muß in allen, die mitzählen, zugleich gesucht werden. Unleugbar leben wir in einer Zeit, wo diese Ansichten, daß sich die Nationen als Glieder der großen Menschenfamilie anzusehen haben, sich weiter und weiter verbreiten, und wenn die Worte: union et amitié des peuples, sympathie des peuples, einen hohen Sinn haben, so ist es der eben bezeichnete, in dem sich jede an die andere anschließt, um durch sie auf der unendlichen Bahn der Entwickelung weitergeführt zu werden.

Wenn daher gemäß dem Obigen von der Gesamtkultur eines Volkes zu irgendeiner Zeit die Rede ist, so versteht man darunter den Durchschnitt durch alle Richtungen der Entwickelung des Volkes, und je nachdem der Durchschnitt durch eine einzelne Richtung sowohl Länge als Breite zeigt, je nachdem ist dieser Zweig der Kultur bedeutend oder gering. Der Gang der Entwickelung der Nationen gleicht hierin dem Gange der Entwickelung der Individuen. Wie ein solches, gut geleitet und sein Interesse wohl verstehend, sich zu derselben Zeit vorzugsweise in einer Richtung zu entwickeln bemüht ist, gemäß seinem Alter, seinen Anlagen, seinen Zwecken, seiner äußeren Lage, um nach Vollendung dieser Richtung in einem gewissen Grade eine andere einzuschlagen, um vielleicht später zu der ersten wieder zurückzukehren: so vergleichungsweise bei einer ganzen Nation. In der Regel herrscht bei recht lebendiger Entwickelung eines Volkes zu einer Zeit eine Richtung vor, indem sie den Drang spürt, einen Entwickelungskeim zu beleben und zu zeitigen, um sich nach erlangter Reife desselben auf andere Gebiete der Entwickelung zu werfen. Auch giebt es im Leben der Nationen, wie in dem Leben der Einzelnen (scheinbare) Stillstände, Ruhepunkte, Entwickelungsknoten, und dann wieder (scheinbar) riesenhafte Fortschritte. Nirgends aber, gemäß der Natur der Einzelnen und des Ganzen, wirkliche Sprünge. Denn das Gesetz jeder organischen Entwickelung heißt Stetigkeit. Von innen heraus treiben die Organismen nach der Entwickelung ihrer Keime. In jedem lebendigen Volke herrscht der Entwickelungsdrang, wie er sich vorzugsweise in den Gliedern und Ständen, die davon am meisten influenziert sind, manifestiert. Wohl kann vermöge der menschlichen Freiheit ein Impuls von dem einzelnen begabten Menschen ausgehen, aber dieser verschwindet spurlos, wenn die Masse für denselben nicht reif war. Auf künstliche Weise kann daher nie ein eigentlicher Fortschritt der Kultur gemacht werden. Wollte man ein Volk auf eine künstliche Höhe hinaufheben, gleich

sinkt es auf seinen Standpunkt wieder zurück, und es kehrt dem Dränger und Treiber wie einem Feinde den Rücken zu. Langsam und allmählich, aber darum fest und sicher, ist der rechte Gang der Entwickelung der Einzelnen und des Ganzen; in langen Bahnen ziehen die Völker dem allgemeinen Centralpunkte zu, und Jahrhunderte zählen hier nur mit dem Gewichte einer Minute. Das Ziel liegt in unendlicher Ferne; darum ist auch der Weg zu ihm eine unendliche Größe.

Wohl wäre der der Held seiner Zeit, besonders der unsrigen, der den Völkern, besonders dem deutschen, das Gesetz seiner Entwickelung klar vorhalten und ihm zeigen könnte, auf welchem Punkte es jedesmal angekommen, damit es wisse, was jetzt zu thun, um in regelrechter gerader Bahn ohne Störungen und Perturbationen seine Bestimmung zu vollenden. Aber dem schwachen Sterblichen scheint solche Einsicht zu hoch oder tief zu liegen, und es mag erlaubt sein, zu vermuten, daß die vergangenen sechs Jahrtausende nicht Elemente genug darbieten zur Bestimmung und Berechnung der Bahn. Denn sicher ist es, daß wir das Gesetz der Entwickelung des einzelnen Menschen genauer kennen, als das der Nationen. Darum schwanken selbst diejenigen, welche von obenher die Nationen betrachten, Historiker wie Politiker, Philosophen und Pädagogen, und daher die verschiedenen Maßregeln, wenn eine Nation einer Krisis sich nähert oder in sichtbarer Unruhe und Gärung begriffen ist. Erkennbar für den Menschen muß aber das Gesetz der Entwickelung sein. Darum hat man keine Ursache, jemals an der Lösung des Rätsels zu verzweifeln. Nur bleibt so viel gewiß, daß es wohl möglich ist, den Entwickelungsdrang eines Individuums zu alterieren, zu stören oder gar zu vernichten; daß solches aber bei einer ganzen Nation jemals mit großem Erfolge gelungen sei, davon liefert nach unserm Ermessen die Geschichte kein Beispiel. Der Schein spricht zwar dafür, aber sicherlich wurzelte dann der scheinbar energische Drang der Entwickelung nicht in der Masse, nicht in ihrer Geschichte, nicht in ihren Ansichten und Lebensbestrebungen. Beschleunigt oder verzögert kann die Entwickelung werden, nicht aber vernichtet, was in dem natürlichen Gange der Entfaltung liegt. So viel ist aber gewiß, daß, wer die Richtung der Bewegung — denn Entwickelung ist nur in der Bewegung — die ein Volk zu einer Zeit anstrebt, zu hindern vermöchte, dem ganzen Gange der Entwickelung Fesseln anlegte. Denn keine Nation will alles zu aller Zeit. In diesem Jahrhundert ist ihr Streben auf die Kultur des Bodens, in einem andern auf Handel und Gewerbe, in einem dritten auf die Entwickelung der sozialen Verhältnisse gerichtet. An Energie übertrifft der Keim, der nach gesellschaftlicher Entwickelung treibt, alle andern; denn alle Glieder des

Volkes können von ihm ergriffen werden als Organe dieses Keimes. Der Kultur des Bodens, wie der Wissenschaft und Kunst ist immer nur ein Teil der Kräfte eines kultivierten Volkes zugewandt; aber den Interessen des gesellschaftlichen Lebens ist jedes lebendige Glied der Nation zugekehrt, weil jeder als Bürger des Staats von dem Wohl oder Weh des Ganzen sich ergriffen fühlt. So erklärt sich das Resultat der Geschichte, daß der politische Entwickelungstrieb die außerordentlichsten Erscheinungen hervortreibt.

16. Nachdem wir in der bisherigen Weise die verschiedenen Arten, Unterarten und Zweige der Kultur bestimmt haben, können wir zu einer Feststellung des Begriffs der **kulturgemäßen Erziehung** übergehen.

Nach so viel Seiten sich die Kultur überhaupt erstreckt, nach ebenso vielen Richtungen dehnt sich die kulturgemäße Erziehung aus. Die Jugend eines Volkes soll der Stufe der Kultur, welche dasselbe in jeglicher Beziehung erstiegen hat, gemäß gebildet werden, sowohl in äußerer, als innerer und gesellschaftlicher Hinsicht. Das einzelne Kind soll daneben gemäß den Sitten und der Lebensart, den Bedürfnissen und Ansichten des Standes, dem es angehören wird, erzogen werden. Also soll jeder einzelne Anteil haben an der Kultur seiner Nation überhaupt, und des Standes und Berufs, dem er sich widmet, im besonderen. Aus dieser doppelten Berücksichtigung entstehen Bedenken und Konflikte mancherlei Art, indem sich die Grenzlinie zwischen der allgemeinen und besonderen Kultur nur sehr schwer ziehen läßt. Beide Anforderungen lassen sich aber schlechterdings nicht abweisen. Wir rechnen es hier nicht zu unserer Aufgabe, dieses näher auseinanderzusetzen. Wir beabsichtigen nur eine allgemeine Skizze des schwierigen Gegenstandes, um das ganze Gebiet zu übersehen. In betreff aller einzelnen Glieder eines Volkes giebt es daher in den Anforderungen an ihre Bildung und Kultur ein unveränderliches oder konstantes und ein veränderliches Moment, weil der Einzelne als Mensch im allgemeinen und als Bürger im besonderen an der Kultur Anteil zu nehmen berufen ist. Also ganz im allgemeinen gilt der Grundsatz: der Mensch soll gemäß der wahren Kultur seiner Zeit in allen oben dargestellten Richtungen, in äußerer, wie in innerer und gesellschaftlicher Beziehung, erzogen und gebildet werden. **Kant** verlangt zwar eine Bildung des Menschen für die **Zukunft**. Genau besehen stimmt aber diese Forderung mit der unsrigen überein. Denn aus der Gegenwart erwächst die Zukunft, wie aus der Blüte die Frucht, und die jetzt lebende Generation der Jugend bildet nach kurzer Zeit die Generation der Erwachsenen. Wer daher durch die Bildung und Erziehung, welche er genießt, auf

die Höhe der Gegenwart gehoben wird, reift jeden Tag der Zukunft entgegen, ist also auch für die Zukunft erzogen.

Die kulturgemäße Erziehung wollen wir noch etwas näher im einzelnen darstellen.

17. Die Erziehung zu den Sitten und Gebräuchen, also die äußere Kultur, kann man dem Menschen zuerst geben. Sie sind zwar nicht das Wichtigste, aber der junge Mensch ist zuerst für die gewohnheitsmäßige, imitative Annahme derselben reif, und feine, gute Sitten sind ein passendes, harmonisches Gewand für die Sittlichkeit selbst und Kultur überhaupt. Ihre relative Wichtigkeit ist daher mit nichten zu übersehen. Die Welt nimmt zwar nur zu häufig die äußere Kultur für die innere und wahre, oder verzeiht lieber einen Mangel in dieser Beziehung als einen Fehler in jener, was denn selbst eigentlich als Mangel wahrer Kultur angesehen werden muß; aber darum hält sich der besonnene Mann von den beiden Extremen: Überschätzung der äußeren Kultur und gänzliche Verwerfung derselben, entfernt. Die äußere Kultur soll der innern den Weg bahnen, deren Annahme befördern, vorbereiten, ihr also stets untergeordnet bleiben. Äußere Kultur aber wird, kommt erst die innere hinzu und stimmt sie mit ihr überein, die leibliche Erscheinung derselben. Der wahre Erzieher, der nur der innern Kultur selbständigen Wert zuschreibt, wird beide leicht in das rechte Verhältnis setzen, und ohne große Mühe den Zögling vor der künstlichen Verfeinerung in seiner Erscheinungsweise und vor falscher Beurteilung anderer nach purem Schein zu bewahren wissen.

18. In intellektueller Hinsicht verlangt der Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung, daß der Geist des Zöglings vorzugsweise an denjenigen Gegenständen gebildet werde, welche die geschichtliche Entwickelung seiner Nation vorzüglich kultiviert hat, und welche für seine Verhältnisse im Leben die einflußreichsten und bedeutendsten sind. Um beiden Anforderungen zu genügen, dazu gehört besonnenes, reifes Urteil. Unbedingt sind solche Unterrichtsgegenstände zu wählen, durch welche beiden Forderungen zugleich Genüge geleistet werden kann, wie es heutzutage noch für die Mehrzahl der künftigen Gelehrten mit den alten Sprachen der Fall ist,* deren Beibehaltung aber hauptsächlich durch den Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung gerechtfertigt werden kann. Ob an ihre Stelle für Gebildete, die sich einem praktischen Lebensberufe widmen, Naturkunde und Mathematik oder neuere Sprachen oder beide zugleich gesetzt werden sollten, d. h.

* Über Diesterwegs Stellung zur klassischen Bildung s. Biogr. S. 45 f.

ob solches der Kultur des Zeitalters entspricht, darüber sind, wie bekannt, die Stimmfähigen noch nicht überall einerlei Meinung. Die Stimme des Volkes neigt sich auf die Seite der Bejahung, ja es sind schon Stimmen laut geworden, die es als der Kultur der Gegenwart angemessen darstellen, das Studium des Altertums ausschließlich einer gelehrten Kaste zu überlassen und sämtliche Staatsbeamte, unter welchem Namen wir die Kirchen- und Schulbeamten mitbegreifen, davon loszusprechen. Offenbar aber kommen diese Vorschläge zum wenigsten noch zu früh. Denn daß nicht nur die Menschenbildung überhaupt vorzüglich durch möglichst gesteigerte Geistesbildung gewinnt, sondern daß die Kultur der Gegenwart nur durch Bewahrung und Fortpflanzung der Geistesentwickelung, also auch der Wissenschaft des Altertums, erhalten und erhöht werden kann, bedarf nach unserm Ermessen keines Beweises. Mögen neben den (Lingual-) Gymnasien zugleich Real-Gymnasien entstehen! Um so vollständiger wird man allen höheren Anforderungen an die Bildungsanstalten genügen können! Die Kultur kann dadurch nur gewinnen. Denn der Fortschritt des Lebens ist sowohl durch den Fortschritt in Wissenschaften, als auch durch die Erhaltung eines wissenschaftlichen Geistes unter der Jugend der gebildeteren Stände bedingt. In letzterer Beziehung ist es zwar nicht gleichgültig, an welchen Stoffen der Geist der Jugend erstarkt; das Erstarken selbst aber bleibt doch immer die Hauptsache, werde es nun an den Sprachen der alten Welt oder der neuen Zeit, an Naturkunde oder Mathematik erzielt.

19. Die Anforderungen, welche der Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung inbetreff der Gemüts- oder der ästhetischen Bildung macht, bestehen in zeitgemäßer Entwickelung des religiösen Lebens und des Kunstsinnes.

Die Religion, objektiv genommen, ist nur eine, wie Gott nur der Eine, der Ewige und Unveränderliche, ist. Aber diese Himmelstochter ist auf Erden in verschiedenen Gestalten erschienen, bald mehr bald weniger vollkommen. Es ist natürlich, daß jedes Zeitalter, jede Nation, ja jede Konfession die heranwachsende Jugend in der Form der Religion seiner oder ihrer Zeit erzogen wissen will. Im allgemeinen läßt sich darüber nichts festsetzen, als daß die wahrhaft religiöse Entwickelung des Gemütslebens die Kultur jeder Zeit auf die segenvollste Weise befruchten wird. Möge daher der Bekenner des Islams sein Kind zu seinem Propheten, der Jude den jungen Israeliten zu Moses und Jehovah hinführen, wenn nur das Herz in Liebe zu Gott und zu den Menschen erglüht, der Grundsatz der Kulturgemäßheit wird sie nicht verurteilen, ja es wäre nicht nur

kulturwidrig, sondern unmöglich, daß Muhamedaner, die nur Muhamed für den einzigen wahren Propheten halten, ihre Jugend in der Weise christlicher Völker erziehen.

Was die Kunstbildung betrifft, so macht im allgemeinen in dieser Hinsicht das Zeitalter nicht sehr bedeutende Forderungen. Wer nur einige Bekanntschaft mit den deutschen Klassikern und einigen Kunstfertigkeiten in der Handhabung eines musikalischen Instruments oder im Gesange sich erworben hat, wird den Anforderungen, die an die Gebildeten gemacht werden, vollkommen genügen. Ohne Zweifel ist in dieser Beziehung die Kultur der Zeit nicht bedeutend vorwärts geschritten, ja es zeigen sich fast allerwärts, wo musikalische oder dramatische Künste blühen, die sichern Spuren eines geschraubten, verkünstelten Sinnes, wo nicht geradezu eines verdorbenen Geschmacks. Doch dieser Gegenstand liegt uns zu fern, als daß wir mehr als diese Andeutung zu geben uns versucht fühlen sollten.

20. Die Hauptforderung, welche eine kulturgemäße Erziehung in moralischer Hinsicht stellt, stimmt mit den ewigen Anforderungen einer sittlichen Erziehung überein. Denn die sittliche Erziehung ist überall und ewig die einzig wahre, also auch die stets und überall kulturgemäße, wenn nicht der Begriff der Kultur mit dem Wechsel der Mode oder gar der Verdorbenheit eines Zeitalters stets anders und anders gefaßt werden soll. Doch aber verlangt die wahre Kultur der Gegenwart in sittlicher Beziehung vorzugsweise: Ausbildung des sittlichen Bewußtseins, klare Erkenntnis der Pflichten- und Rechtslehre, Entwickelung männlicher Thatkraft, unbedingte Wahrheitsliebe und offenen Geradsinn zur Unterdrückung dunkler phantastischer Ansichten, frömmelnd unbestimmter und nichtswürdiger Hingebung und feiler Schmeichelsucht. Wenn es wahr ist, daß ein revolutionärer Geist durch die Zeit geht, so kann derselbe nach unserm Ermessen vorzugsweise durch die Entwickelung sittlicher Lebensgrundsätze und durch die Kenntnis des ewigen und positiven Rechts, überhaupt durch klare Selbstverständigung über diese hohen Angelegenheiten beschwichtigt und in die regelrechte Bahn einer successiven Entwickelung der Kultur gelenkt werden. Denn der revolutionäre Geist verträgt sich am ersten mit Unklarheiten und Unbestimmtheit der Ansichten. Wer daher die Menschen der Zeit wahrhaft aufklärt, bringt sie auch von allem gesetzwidrigen Treiben zurück, ohne ihnen die Thatkraft für edle Lebensentwickelung zu rauben.

21. Groß sind die Anforderungen, welche der Grundsatz der Kulturgemäßheit den Erziehern der Völker und Nationen stellt; denn die Kultur der Gegenwart ist in mehr als einer Beziehung hochgesteigert. Was uns fehlt, obgleich die Kultur der Zeit es

verlangen möchte, haben wir nicht angegeben. Es bleibe dies für eine andere Gelegenheit aufgespart. Ist ja auch davon in andern Zeitschriften vielleicht zur Genüge die Rede. Aber einen pädagogischen Mangel dürfen wir wenigstens nicht unberührt lassen: die Entbehrung aller geregelt geordneten Körperbildung durch Gymnastik oder Turnkunst. Es ist dies ein oft besprochener und beklagter, jedenfalls aber ein unersetzlicher Verlust für das heranwachsende Geschlecht nicht nur an Körperkraft und physischer Entwickelung, sondern auch an starker, fröhlicher, gesunder Entwickelung der Gemüts- und Geisteskräfte. Denn der gesunde Geist hauset nur in einem kräftigen, gestählten Körper. Die Klagen über Erschlaffung des Geistes, weichlich hingebende Gemütsbeschaffenheit und physische Kraftlosigkeit werden nicht eher aufhören, bis wir anfangen, dem jugendlichen Geiste die irdische Wohnung zu bereiten in einem kampfgeübten Körper. Nur dadurch können wir hoffen, den Fortschritt der Überfeinerung zu hemmen und die wahre Kultur der Gegenwart und der Zukunft zu sichern.*

---

4. = Erziehender Unterricht — unterrichtende Erziehung. =**

Aus einer Rede, gehalten in der Pädagogischen Gesellschaft in Berlin am 10. November 1841.

Rhein. Bl. N. F. XXV, S. 304 f.

Wir haben unsere Ansichten über die von unserm ehemaligen Mitglied Hupe angeregten Zweifel über die Erziehungsfähigkeit der Schule (Sie verstehen mich) veröffentlicht. Ich muß gestehen, daß, als ich die über die bei dieser Gelegenheit gepflogenen Unterhaltungen abgefaßten Protokolle wieder las, ein Lächeln mein Gesicht überzog. Es kam mir recht auffallend, ja kurios vor, daß wir uns ernsthaft mit dieser Sache beschäftigen konnten und mochten. Wie, es kann im Jahre 1840 noch ernstlich in Frage gestellt werden, ob die Schule eine Erziehungsanstalt sei, in Frage gestellt werden von einem Sach-

* S. Biogr. S. 79 f.

** In der Sitzung zur Stiftungsfeier der Pädagogischen Gesellschaft in Berlin am 14. November 1840 sagte Diesterweg u. a. (Rhein. Bl. N. F. XXIII, S. 375): „Ist — zur Beantwortung dieser Frage sind wir öffentlich durch unsern alten Freund Hupe aufgefordert worden — die Schule nur Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt oder vielleicht letzteres überall, weil der Unterricht die Seele, der Nerv der Disziplin, das Unterrichtsprinzip auch das Erziehungsprinzip ist?" — Herbart konnte sich ungehalten darüber äußern, daß der Begriff des erziehenden Unterrichts ihm von einem andern (Niethammer i. J. 1808) entwendet worden sei. Seitdem ist er Gemeingut geworden.

und Fachkenner, einem Vorsteher und Leiter vieler Schulen? Wir kennen unsern Hupe; dies erklärt zwar einiges, aber nicht alles, wir müssen es glauben: auch in unserm Staate giebt es noch eine Menge von Schulen, die auf die Erziehung der Jugend so gut wie gar nicht einwirken, die folglich nichts weiter thun als abrichten, wenn sie nicht Schlimmeres bewirken. Diese Thatsache steht fest, ich wüßte sonst auch den Ursprung seiner (ich möchte fast, da er sie selbst nicht haben kann, sagen, vermeintlichen) Ansichten mir gar nicht zu erklären. Denn wenn er seine Thesis im Ernste festhalten wollte, er würde nicht nur durch die Theorie, d. h. durch das Prinzip der Pädagogik, sondern, gottlob, auch durch die Praxis unsrer Anstalten aus dem Felde geschlagen. Wir wissen, was wir wollen und was wir haben, und wir sagen es auch laut: Es mag tiefer eingreifende, umfassendere, also wichtigere Bildungsfaktoren geben als die Schule, aber das eigentliche öffentliche Erziehungsinstitut ist sie und nur sie. Ich sage Erziehungsinstitut. Jeder, welcher unterrichtet, also mehr thut, als daß er abrichtet, den Menschen wie eine Maschine behandelt, erzieht auch, indem er unterrichtet. Er würde es thun, auch wenn er es nicht wollte. Also abgesehen von allen übrigen Veranstaltungen der öffentlichen Schulen, durch welche sie direkt die Disziplin der Schüler bezwecken; abgesehen von dem unvertilgbaren mächtigen, oft magischen Einfluß eines erzogenen Erwachsenen auf den Zögling: in dem Unterricht als solchem liegt erziehende Kraft; gerade so weit, als man in Wahrheit unterrichtet, erzieht man auch, die ganze Thätigkeit der Schule ist nichts anderes als Erziehung für den ganzen Beruf des Zöglings, für den menschlichen und bürgerlichen, die nicht nebeneinander liegen, sondern ineinander, indem sie eine volle ungeteilte Einheit bilden. Die Zeit der unnatürlichen Trennungen ist vorüber. Ehemals wußte man viel von einer separierten Bildung für den Himmel und einer dito für die Erde, jene vindizierte man für die Kirche, an dieser vergönnte man der Schule einen kleinen Anteil und schaute, wenn sie sich vermessen wollte, ein Höheres anstreben zu wollen, mitleidig auf sie und ihre verachtete Wirksamkeit an Kindern herab. Diese Zeiten sind vorbei und können nie wiederkehren. Die Schule strebt nicht ein Höheres an, sie strebt das Höchste an und weicht in dieser Beziehung an Bedeutsamkeit, wenn auch an Rang, keinem Institute, sie wirkt grundlegend und ausbildend, schon dadurch allein, daß sie unterrichtet, versteht sich in der rechten Weise, was überall vorausgesetzt werden muß, wenn man den Wert der Dinge, der Personen und Institutionen beurteilen will. Der Unterricht ist ein Teil, ein Zweig der Erziehung, das Untergeordnete partizipiert an dem Wesen des Übergeordneten, in dem Zweig und dem Teil ist das Leben des Ganzen, der Unterricht besorgt die intellektuelle Erziehung,

die Entwickelung der Vorstellungen und Begriffe, der Gedanken und Ideen, der Einsichten und der Kenntnisse, kurz sie macht den Lernenden des Schatzes teilhaftig, dessen Besitz den Menschen zum Menschen macht. Wir wollen die Tugenden des Herzens nicht gering schätzen (wir stellen sie oben an), aber dankbar, liebevoll, gütig kann auch ein Tier sein, denken aber kann nur der Mensch. Dieses lehrt die Schule, sie diszipliniert den Kopf, erfüllt ihn mit wahrem Gehalt an Gedanken, der Gedanke (man muß nur nicht an Auswendiggelerntes, pur Äußerliches denken) regiert das Herz und den Willen. Mit einem Worte: das Unterrichtsprinzip ist und bleibt das Erziehungsprinzip, oder umgekehrt. Dieses braucht nur auf den Lernstoff angewandt zu werden, um es zu haben, die Didaktik ist angewandte Pädagogik. Des Erziehers Geschäft ist beendigt, wenn der Zögling imstande und gesonnen ist, seine Erziehung fortzusetzen, und der Lehrer ist fertig, wenn der Schüler gelernt hat und willig ist, seine intellektuelle Ausbildung fortzusetzen. Unterrichten ist Erziehen. Erziehender Unterricht ist ein Pleonasmus; der Ausdruck ist nur da zu dulden, wo man schiefe Ansichten zu bekämpfen hat. Jeder echte Unterricht ist erziehlich. Aber meinetwegen erziehender Unterricht; aber dann auch unterrichtende Erziehung. Die Erziehung ist auf das Sein, der Unterricht auf das Denken gerichtet. Das Denken ist aber auch ein Sein, das Sein des Verstandes, ja echt lebendiges Sein, nämlich Thätigkeit des Verstandes. Bloße Erziehung würde aus dem Menschen das, was sie für das Rechte hält, machen wollen; die unterrichtliche Erziehung will ihn darüber aufklären, ihn dafür gewinnen, ihn dahin stimmen, daß er das Ziel der Erziehung erkenne und es selbstthätig erstrebe. Bloßer Unterricht will den Menschen belehren; der erziehende Unterricht will den Lernenden veranlassen, sich selbst immer mehr Einsichten und Gedanken anzueignen. Bloße Erziehung, bloßer Unterricht behandeln den Menschen wie ein Ding, das gemacht wird; die unterrichtliche Erziehung und der erziehende Unterricht behandeln ihn wie ein selbständig zu machendes, vernünftiges Wesen, sie sind also die wahren Weisen, folglich ist Erziehen — Unterrichten, Unterrichten — Erziehen. Wie der Mensch Eins ist, so die Thätigkeit an ihm; nur in der Abstraktion fallen beide auseinander, wie das eine Vermögen in mehrere Vermögen: Denken, Fühlen, Wollen. In dem durchgebildeten Menschen ist Harmonie unter den Vermögen oder Funktionen der Seele. In dieser Vollendung denkt er, was er fühlt und will; er fühlt, was er denkt und will; er will, was er denkt und fühlt. Diesen Zustand streben Erziehung und Unterricht in ihrer höheren Einheit (es braucht also nur von Erziehung die Rede zu sein) an; dieses will die Schule. Kann man sie dafür verantwortlich machen, daß sie das Ziel nicht immer

erreicht? Kann sie nach den gegebenen Verhältnissen mehr leisten und mehr wollen, als den Grund dazu zu legen? Mehr darf sie in der That nicht einmal wollen; denn ihre Vernunft besteht eben darin, den Zögling so lange zu führen, als es nötig ist, d. h. bis er fähig und willens ist, seine Erziehung fortzusetzen und zu vollenden. —

---

5. Pädagogische Aphorismen.*

Rhein. Bl. N. F. VI. S. 313 f.

1832.

I. Die Gesetze des wahren Unterrichts sind überall dieselben, und sie gelten in ihrer Allgemeinheit für den Unterricht in der Dorfschule wie in den Hörsälen der Hochschulen.** Allerdings giebt es auch Verschiedenheiten, aber nicht in den allgemeinsten Grundsätzen, sondern nur in der Anwendung auf einzelne Stände, Anstalten und Verhältnisse. — Wie es nun allgemein richtige Grundsätze giebt, so giebt es auch allgemeine Verkehrtheiten, Erscheinungen in der Pädagogik, die überall, wo sie nur auftreten mögen, verworfen zu werden verdienen.

Auf dieses Allgemeine verdient unsere Aufmerksamkeit hingerichtet zu werden und es wäre ein Verdienst, nur erst einmal diese allgemeinsten Grundsätze über allen Widerspruch und allen Zweifel zu erheben. Solange dieses nicht geschehen ist, bleibt es immer interessant, die Ansichten über Unterrichtswesen von Männern zu vernehmen, die auf einem anderen Standpunkte im Leben und in der Wissenschaft stehen als wir. Stimmen diese mit unseren Meinungen überein, so wächst in uns die Überzeugung von der Richtigkeit derselben; wo nicht, so fühlen wir uns zu einer neuen Prüfung der unsrigen aufgefordert.

Mit Interesse habe ich darum die „Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität von Mußmann, Halle 1832" gelesen, und ich stehe deshalb

---

* Zu I. vgl. unsere Biographie S. 46 f. (Streit gegen Thiersch). Was Diesterweg hier als Aphorismen bezeichnet, sind gelegentliche Niederschriften, die eine durch litterarische Erscheinungen oder praktische Erfahrung gebotene Anregung in zwangloser Form weiter ausarbeiten.

** Es kann einen Wunder nehmen, daß man das Wort Hochschule in neuester Zeit nicht in Höchst- oder Allerhöchstschule verwandelt hat. Die Übertreibung ist ja an der Tagesordnung; die Kriecherei verdirbt sogar die Sprache. Verehrte! — Hochverehrte! — Höchstverehrte! — Allerhöchstverehrte! — — Anm. Diesterwegs. Vgl. den Aufsatz unter II, 2.

im Begriff, einige der Ansichten dieses Gelehrten herauszuheben, teils weil ich ihre Weiterverbreitung auch für die übrigen Zweige des Unterrichtswesens für wichtig halte, teils auch um Verwandtes an sie anzuschließen, oder sie zu bestreiten. Es lebe die Verschiedenheit der Ansichten, um der Aufregung, um des Strebens nach Wahrheit willen. Es lebe die Kontroverse, die harmonia discors und die discordia concors des großen Fechtmeisters Kant, vor dessen Schatten schon alle, die Freunde des Lichts sind, die Mützen ziehen.

Mußmann sagt:

1. S. 32: „Weiß der Studierende einmal, daß alles, was der Dozent sagt, auf seinen Beruf berechnet und für ihn abgemessen ist, dann darf ihm auch kein Jota entgehen. Da heißt es dann, was Mephistopheles in Goethes Faust ironisch und spöttisch dem Schüler anrät:

„Doch euch des Schreibens ja befleißt,
Als diktiert euch der Heilig' Geist."

Worauf der Schüler unbefangen genug erwiedert:

„Das sollt ihr mir nicht zweimal sagen!
Ich denke mir, wie viel es nützt;
Denn was man schwarz auf weiß besitzt,
Kann man getrost nach Hause tragen."

Auf dieses Heftschreiben, Auswendiglernen und Nachsprechen beschränkt sich denn auch das gewöhnliche Studieren; und es bedarf wohl kaum noch der Erinnerung, daß der Geist jeder Wissenschaft durch ein solches Studium zu Grabe getragen werde. Auf diesen kommt es aber in der That vielen auch gar nicht an, sondern nur darauf, daß der Studierende sich das, was in seinem Hefte steht, gläubig aneignet, ich möchte sagen, mit knechtischem Sinne festhält und zur Gedächtnissache macht."

Dieses alles läßt sich buchstäblich auch auf andere Unterrichtsanstalten, selbst auf Gymnasien und sogar auf Seminarien anwenden. Das letztere sollte man nicht für möglich halten.

Doziert
Und Hefte geschmiert,
Dumm geblieben,
Weil nachgeschrieben.

Nachgeschrieben, nachgesprochen, nachgeglaubt, nachgedacht! Das letzte ist noch das beste unter dem Schlechten. Aber im ganzen ist es zum Erbarmen. Zwanzigjährige werden wie Kinder behandelt, wie Säuglinge. Man kaut ihnen vor und zwingt sie zu verschlucken, wenn's nicht anders ist, mit Nasezuhalten. Es kommt im Examen vor, es steht so in dem Reglement, das vielleicht vor dreihundert Jahren entworfen wurde, so will es unsere Partei, wir gehören der und der

Konfession an. Engel der Wahrheit, der ewigen, absoluten, ausschließenden, zürne nicht zu sehr! Wir sind arm und schwach, verzagt und kleinmütig. Darum verehren wir nicht dich, sondern das Herkommen, die Gewohnheit, die Faulheit. Das eigene Denken wird uns zu sauer. Auch müssen wir essen und trinken, und wir wollen steigen. Auch sprechen wir die Behauptung nach, daß das Heil des Menschengeschlechts von der Annahme gewisser Wortformeln abhange, und wir breiten diese Annahme mit allem Fleiße weiter aus. Sonst fängt ja alles an zu schwanken. Bei der jetzt herrschenden Unruhe in der Welt ruht das alleinige Heil in dem Festhalten des Bestehenden. Nur keine Aufregung! Feste Überzeugung ohne Aufregung! Darum akroamatisch doziert! Hefte diktiert! Auswendig gelernt!

2. Seite 8 und 9: „Warum wird studiert? — Das eifrigste, ernsteste Bestreben nach vernünftiger Freiheit und Selbständigkeit des Geistes im Denken und Handeln war ehemals die mächtige Triebfeder zum Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität."

Dieses ist auch die rechte Antwort auf die Frage über den Zweck aller Bildung, alles Erziehens und Unterrichts, auch der Lehrer. Warum tritt der Jüngling in ein Seminar? — Etwa um Künste und Künsteleien, Schulmeisterzunftstücke und Handgriffe zu lernen, oder um sein Gedächtnis mit Lehrformeln und unbegriffenen Wortschällen anzufüllen, sich wie ein Kind gängeln zu lassen, um nachher wieder andere am Gängelbande kindisch herumzuführen? — Nein, und abermals nein; frei zu werden durch klare An- und Einsichten und durch Streben nach Wahrheit, und seinen Willen zu kräftigen im Dienste des Guten für den gewählten Wirkungskreis des Lehrens und Erziehens — dies ist auch die höchste Aufgabe der Seminarien. Alle Bildungsanstalten auf dem ganzen weiten Erdenrund haben diese gemeinsame Aufgabe. Das Allgemeine ist in allem das Wichtigste und Bedeutendste. Darum sollen die Lehrer überall ihr Auge dem Allgemeinen zuwenden. Dieses ist: Das eifrigste, ernsteste Streben nach vernünftiger Freiheit und Selbständigkeit des Geistes im Denken und Handeln.

3. Seite 14 und 16: „Jede wahre Wissenschaft ist an sich selbst auch praktisch und hat jederzeit eine praktische Tendenz. — Je mehr die Universitäten ihren Zweck erfüllen, desto praktischer werden sie."

In welchem Sinne der Verfasser das Wort Praxis nimmt, muß in dem Buche selbst nachgelesen werden. Von gemeinem Nutzen ist hier nicht die Rede. Aber sein Gedanke ist richtig. Jeder wahre Unterricht hat eine praktische Tendenz und die Unterrichtsanstalten erfüllen ihren Zweck in dem Maße, als sie praktisch werden.

Der Zweck des Menschenlebens liegt im Wollen, Handeln und

Thun, nicht im Meinen und Annehmen.* Jedes wahre Wissen erleuchtet und belebt den Geist; jede wahre Erregung belebt das Gefühl, richtet und kräftigt den Willen. Alles Wissen, das diesen Zweck nicht hat, von dem sich nicht fest und klar nachweisen läßt, daß es entweder den Geist bildet, oder das Leben veredelt, ist taub und tot, ist für die Schule gelernt, nicht für das Leben.

Jedes wahrhaft praktische Unterrichten ist gründlich elementarisch und, wenn man das Wort nur recht versteht, wissenschaftlich. Es giebt Leute, welche das Wissenschaftliche in Formen und Schematen suchen, in scholastischen Lehrtypen: Thesis und Antithesis, Hypothesis und Demonstratio, itaque und ergo. Wohl haben wir auch den gehörigen Respekt vor der Logik. Aber ihr Wesen liegt nicht in steifleinenen Formen und leeren Schematen. Gründliches, genaues Denken und präzise, gewandte Darstellung sind die rechten Formen der Logik in der Schule; auch in der Elementarschule. Wenn diese von Hochschullehrern Trivialschule genannt wird, so nehmen wir das hin.** Aber an Gründlichkeit, Genauigkeit und Fruchtbarkeit in unserem Kreise nehmen wir es mit einem Professor in seinem Kreise auf. Seine Aufgabe ist, wie die unsrige, also überall: Entwickelung der Schüler zu praktischer Tüchtigkeit durch Unterricht und Erziehung.

4. Seite 54: „Jede praktische Anwendung und Übung kann, wenn sie wahrhaft bilden und nützlich sein soll, nur im praktischen Leben geschehen.“

Darum ist jedes Lernen von Wörtern und Formeln ohne Anwendung, Veranschaulichung, Übung nichts.

Darum soll alle Schulsteifheit, alle Pedanterie, aller Mechanismus aus den Unterrichtsanstalten verbannt werden.

Darum taugen die Lehrer nichts, welche ihr Wissen nur aus Büchern geschöpft haben, nur in ihrer Bücherstube leben und von dem äußeren Leben gar keine Notiz nehmen.

---

* Schelling sagt irgendwo: „Alle Regeln, die man dem Studierenden vorschreiben könnte, fassen sich in der einen zusammen: Lerne nur, um selbst zu schaffen. Nur durch dieses göttliche Vermögen der Produktion ist man wahrer Mensch; ohne dasselbe nur eine leidlich klug eingerichtete Maschine.“ — Anm. Diesterwegs.

** In dem Namen Trivialschulen liegt nichts Verächtliches. Es sind die Schulen, welche das Trivium (die Dreiheit Grammatik, Rhetorik, Dialektik) lehren, während der Universität oder eigentlich der Artisten- (philosophischen) Fakultät das Quadrivium (die Vierheit Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) zufällt. Da nun das Trivium die niedere Stufe der sieben freien Künste darstellt, konnte „trivial“ das Niedere bezeichnen; aber dieses Adjektivum kommt vielmehr von trivium (Kreuzweg) und bedeutet, „was man überall finden kann“, das Gewöhnliche.

Darum sind alle unsere Schulen höchstens einseitige Erziehungsanstalten, weil die eigentliche Erziehung, oder der Hauptteil derselben, die Charakterbildung nämlich, zumeist nur im praktischen Leben außer der Schule erstrebt werden kann.

Darum kann keine Lehrerbildungsanstalt bestehen ohne genaue Verbindung mit einer Schule, welche für jene die praktische Sphäre darbietet, obgleich auch jeder Unterricht, den die Seminaristen empfangen, praktisch, also Übung sein kann und sein soll.

Darum lehrt das Leben mehr, als Schule und Buch.

Darum bleiben die Völker in der Politik Anfänger und Stümper, theoretische und kritisierende Menschen, deren Staatsformen dem Volke und seinen frei gewählten Vertretern keinen Boden praktischer Wirksamkeit anweisen.

Darum u. s. w.

5. S. 107: „Der Grund des Geschichtlichen, oder das bewegende Prinzip der Geschichte ist nichts anderes als die lebendig wirkende und schaffende Idee selbst ꝛc. Demnach stellt sich nun auch die Aufgabe des Geschichtschreibers als eine ganz andere und höhere dar, nämlich in allem Äußerlich-Faktischen das ewig gesetz- und zweckmäßig schaffende Wesen oder die Wirklichkeit der Idee, welches der Geist ist, zu erkennen."

So und in ähnlicher Weise spricht Hr. M. seine Ansichten über den Vortrag der Geschichte auf Universitäten aus. In den Ausdrücken ist es etwas nebulistisch, dunkel und mystisch. Es schmeckt nach der Schellingschen Schule. Bei dieser Gelegenheit wollen wir einiges über den Geschichtsunterricht sagen, ohne spezielle Beziehung auf die Volksschule, in der nur Geschichten vorgetragen werden können.

Nach meinem Ermessen hat die Geschichte hauptsächlich zwei Aufgaben zu lösen:

1. Was ist geschehen und wodurch?
2. Inwiefern hat das Geschehene zur Entwickelung der Menschheit beigetragen?

Zuerst also: Was ist geschehen und durch welche Ursachen und Kräfte? Also Thatsachen und Pragmatismus. Jenes ist das erste nächste, dieses das zweite, Unerläßliche. Ohne pragmatische Darstellung bleibt die Geschichte ein dunkles, unbegreifliches Chaos. Es ist weniger als äußere Naturbeschreibung. Der denkende Mensch will die Ursachen der Begebenheiten und der Handlungen der Menschen erkennen, damit er die Sache begreife. Es versteht sich von selbst. Es kann nicht fehlen, daß durch solche Darstellung die Weltgeschichte als ein Epos erscheint, das uns, wie die Erdgeschichte, eine Entwickelung nach den Gesetzen der Notwendigkeit zeigt. Denn alles

von dem ich die zureichenden Ursachen einsehe, **wird**, gemäß dieser bewegenden Ursachen, nach ewigen Gesetzen. Die Geschichte enthält ein Verzeichnis der Erscheinungen, welche durch äußere und innere, physische und psychische Gesetze herbeigeführt werden. Daß uns manches rätselhaft und dunkel bleibt, rührt einzig daher, daß wir die bewegenden Ursachen nicht hinlänglich kennen. Sonst ist alles hell, durchsichtig und klar.

Dieses Resultat hat der Geschichtsunterricht zuerst und zunächst zu erzielen.

Aber es reicht nicht. Der denkende, strebende Mensch hat seinen Blick gerichtet auf die Bestimmung der Menschheit, auf das Endziel, das ihr gesetzt ist. Er will beobachten, wie weit sich die Menschheit jetzt und in einer bestimmten Zeit diesem Ziele genähert hat, ob sie sich demselben nähert, oder davon entfernt, inwiefern ein einzelner Mensch, ein Volk, eine Zeit, eine Erscheinung dazu beigetragen hat, oder nicht.

Um dieses Resultat erreichen oder auch nur anstreben zu können, muß das Ziel der Menschheit, die Bestimmung derselben mit mehr oder weniger Klarheit und Bestimmtheit festgestellt, dem Bewußtsein des Lehrers und des Schülers deutlich geworden sein. Sonst kann man die Mittel, die Bewegungen, die Schritte der Menschheit in dieser Beziehung gar nicht würdigen. Welche Bedeutung hat die Völkerwanderung, haben die Kreuzzüge, die französische Revolution gehabt? Sind sie zu loben, zu tadeln, hat man beizustimmen, oder muß man sich mit Abscheu wegwenden, soll man mithelfen, wie und wo? Das alles kann gar nicht ermessen werden, wenn man nicht weiß, was die Menschheit wollen soll, welches ihre Bestimmung auf Erden ist.

Aber darin sind die Menschen verschiedener Meinung, wie sie es immer gewesen sind. — Allerdings, und das ist nicht zu ändern. Aber es folgt daraus, daß die Geschichte von jedem Menschen anders und anders vorgetragen werden soll. Da spricht man von universalhistorischem, objektivem Standpunkt, von reiner Sachlichkeit oder Sachdenklichkeit und unparteiischer Darstellung. Unparteiisch soll man sein; aber sonst ist nach meinem Bedünken die Sachdenklichkeit, wie ein geistvoller Mann gesagt hat, Schwachdenklichkeit. Ich, als Geschichtslehrer und als Mensch, habe eine bestimmte Überzeugung nicht nur von dem, was recht und gut ist, sondern auch von den Mitteln, wodurch das Rechte und Gute befördert oder gehindert wird. Diese Überzeugung kann und soll ich nimmer verleugnen. Ich würde sonst aufhören, ein lebendiger Mensch zu sein; ich wäre eine Maschine, ohne Fleisch und Bein, ohne Absicht und Zweck lebend. Darum muß mir jedes geschichtliche Ereignis als heilbringend oder als verderblich

erscheinen. Diese Ansicht kann ich gar nicht verleugnen. Darum nimmt die Geschichte ewig die Farbe dessen an, der sie vorträgt, und es giebt in diesem Stücke nur Annäherung an die Wahrheit. Dieses ist die allein giltige Wahrheit, wenn man eine objektive unparteiische Darstellung der Geschichte verlangt. Kann ich mich denn von meiner deutschen, oder von meiner menschlichen, oder von meiner individuellen Natur trennen? Kann ich meine Ansichten, meine Grundsätze verleugnen? — Wer es versucht, wird eben dadurch ein ausgeweideter, leerer Schemen, ein Holz und ein Stockfisch. Wer von einer alleinseligmachenden Kirche überzeugt ist, wird und muß darnach die Erscheinungen der Geschichte in seinem Bewußtsein und in seinem Vortrage modeln; wer, als Protestant, sich die Untersuchungs- und Prüfungsfreiheit in Glaubenssachen, folglich auch in allen anderen Gegenständen, vorbehalten hat, wird auch in Geschichtssachen auf keine menschliche Autorität schwören; wer von liberalen Staatsformen das Heil der Völker erwartet, wird und muß über die französische Revolution ein anderes Urteil fällen, als wer die absolute Monarchie für die beste Staatsform erklärt. Kurz, die Überzeugung des Menschen wird jedesmal in der Ansicht von der Geschichte und in dem Vortrage derselben hervortreten.

Also finde ich es natürlich, gut und notwendig.

Natürlich, weil der Einzelne gern seiner Überzeugung gemäß denkt, lebt und lehrt; gut, weil die Geschichte des Menschengeschlechts als eine Entwickelungsperiode und als eine Reise nach dem Ziele zu betrachten ist; notwendig, damit der Einzelne sich selbst als ein thätiges Glied in dem großen Weltschauspiele auffasse, dem es obliegt, auch seinen Beitrag zur Lösung der allgemeinen Aufgabe zu liefern.

Also haben auch die Unterrichtsbehörden in Deutschland die Sache aufgefaßt. Nicht bloß der Religionsunterricht, sondern auch der geschichtliche scheidet sich nach Konfessionen. Es wäre höchst unnatürlich und unbillig, vom Katholiken zu erwarten, die Reformationsgeschichte nicht aus seinem Standpunkte zu betrachten, sondern vom universalhistorischen oder gar vom protestantischen Gesichtspunkte aus, sowie man es dem Protestanten nicht verdenken wird, wenn er das Mittelalter mit seiner Hierarchie nicht für das goldne Zeitalter erklärt. Wenn der Mensch überall wahr und offen auftreten soll, so muß man es ihm auch als Lehrer der Geschichte erlauben. Wenn ein Individuum auftritt, so urteilt nicht ein unsichtbarer, übermenschlicher Areopag ohne Wunsch und ohne Hoffnung, sondern eben ein Individuum, dessen Urteil zwar nicht untrüglich und unumstößlich ist, das man aber als die Überzeugung des Sprechenden anzusehen hat.

Nur in solcher Weise wirkt man auf die Jugend und auf die Menschen überhaupt. An hohlen und abstrakten Schemen und Auto-

maten geht die Jugend und das Publikum vorüber; wo man aber Einsicht und Tiefe, Überzeugungstreue und Eifer im Dienste und Streben nach dem für gut erachteten Ziele gewahrt, da fühlt man sich, ergriffen und gehoben, da werden Menschen für das Rechte, Gute und Wahre und für alle Heiligtümer der Menschheit begeistert. Und nur ein solches Resultat lohnt die saure Mühe der Erforschung alter und neuer Geschichten.

6. S. 126: „Daß Schelling, der Urheber der Naturphilosophie, mehr in die Natur hineinphantasiert, als sie selbst in ihrer Wahrheit und Wirklichkeit angeschaut habe, gegen diesen Vorwurf wird ihn schon ein einziger seiner Grundsätze, der nämlich: ‚die Naturphilosophie, damit sie nicht in ein leeres Spiel mit Begriffen ausarte, muß für alle Begriffe eine entsprechende Anschauung nachweisen‘ — bei der denkenden Mit- und Nachwelt schützen, ein Grundsatz, auf dem alle Wahrheit der Erkenntnis und der Wissenschaft beruht, und darum, wie der Name Naturphilosophie selbst, auch von noch weiterem Umfange ist.“

Diese Ansicht verdient auch unter den Lehrern eine weitere Verbreitung, der Gedanke: alle Wahrheit der Erkenntnis und der Wissenschaft beruht auf anschaulichen Vorstellungen. Denken wir einige Augenblicke weiter darüber nach!

Daß die Kenntnis der ganzen Natur, vom Einzelnen an bis zu den allgemeinsten Gesetzen, auf erfahrungsmäßig gewonnenen Anschauungen, d. h. einzelnen oder konkreten Vorstellungen ruhe, ist eine augenfällige Wahrheit. Was weiß man von Pflanzen-, Tier- und Menschenleben, von der Beschaffenheit der Sonnen, Monde und Sterne, von den Gesetzen des Falls der Körper und der Bewegung der Gestirne ohne Erfahrung und Beobachtung einzelner Erscheinungen? Offenbar rein nichts.

Aber unser Verfasser behauptet, daß der genannte Grundsatz Schellings von weiterem Umfange sei, d. h. auch in den Gebieten der Erkenntnis Haltung gebe, welche außer der äußeren Welt liegen. In diesem Gebiete treffen wir den menschlichen Geist und das Wissen von übersinnlichen Dingen an. Nun fragen wir: Weiß man etwas vom menschlichen Geiste und von übersinnlichen, z. B. von religiösen Dingen, ohne Erkenntnis durch anschauliche Vorstellungen, ohne Erfahrung und Empirie? Gewiß nicht. Von den Affekten, Neigungen, Trieben, Anlagen und Kräften der menschlichen Seele überzeugen wir uns nur durch die Beobachtung des Lebens der Seele in dem zeitlichen Dasein, und von übersinnlichen Dingen haben wir zunächst und unmittelbar gar keine Kenntnis, sondern nur eine mittelbare, d. h. eine durch die äußeren und inneren Erfahrungen vermittelte Kenntnis. Wie das Leben der Seele oder der Geister in der ewigen Welt be-

schaffen sein möge; wie das ewige Wesen, Gott genannt, nach seinen Eigenschaften zu denken sei; in welchem Verhältnis das Jenseits zum Diesseits stehe ꝛc.; was wir von diesen oder ähnlichen Gegenständen wissen, es sind Übertragungen, Bilder und Vergleichungen von sinnlichen, anschaulich aufgefaßten Vorstellungen auf übersinnliche Gegenstände. Eben darum, weil wir diese letzteren nicht unmittelbar zu erkennen im stande sind, gelangen wir darüber nie zu vollständig befriedigenden Einsichten. Unsere Kenntnis von ihnen ist und bleibt symbolischer Art. Folglich haben wir in allen Gebieten menschlicher Erkenntnis nur so viel wahre Einsicht, als wir dieselbe auf unmittelbare Anschauungen zurückführen können.

Dieser Gedanke ist für die Pädagogik und für das Leben von sehr großer Wichtigkeit.

Was wir nicht anschaulich erlebt haben, wird uns nicht vollständig bekannt. Wie sollte daher ein Gelehrter das Leben eines Landmannes, ein Bauer die Verhältnisse eines Gelehrten, eine Jungfrau die Ehe, ein Mann die Gefühle und Zustände des Weibes, ein Bettler die Weltanschauung eines Königes oder Heerführers, ein Mensch das Leben in der Ewigkeit ꝛc. richtig beurteilen können? Weil dem Urteilenden mehr oder weniger die Anschauung fehlt, auf der allein eine Kenntnis des zu beurteilenden Gegenstandes erbaut werden kann, so sind es größtenteils Wortschälle, die der Beurteilende ausspricht.

Eben darum, weil alle wahre Kenntnis nur durch Anschauungen ermöglicht wird, bleibt so vieler Wortunterricht ein totes, unfruchtbares Werk. Du sprichst dem Kinde von dem Leben des Jünglings und Mannes; aber es hat davon keine Vorstellung. Du suchst es zu dem Gedanken der unendlichen Liebe Gottes zu den Menschen zu erheben; aber deine Worte bleiben leere Redensarten, wenn du nicht durch Vergleichungen aus dem Lebenskreise der Kinder zu Hilfe kommst. Du willst in den Schülern die Vorstellung von unterirdischen Wundern, z. B. denen in Wielitschka, erwecken; aber deine Schüler haben nicht Gelegenheit gehabt, ein kleines Bergwerk zu sehen. Du sprichst in den Wind. — Oder du liesest ihnen Beschreibungen über die Wunder der Polar- oder Tropenwelt vor; aber sie haben ihre nächste Umgebung nicht mit aufmerksamen Augen betrachtet. Höchstens erzeugst du dadurch in ihnen abenteuerliche Phantasiestücke. Kurz, wir wissen nur so viel klar und bestimmt, als wir erlebt haben, so viel, als wir auf Anschauungen zurückführen können. Ohne äußere Anschauungen artet die Naturkunde in ein leeres Spiel mit Begriffen aus, und ohne innere Anschauungen bilden wir uns eine phantastische, abenteuerliche Welt. Darum verfährt der Pädagog allein weise, der seine Schüler auf dem Wege

der Anschauung zu Vorstellungen, Begriffen und Ideen hinzuleiten sucht. Denn es ist einzig der Weg der Natur und der Wahrheit.

7. S. 224: „Die Philosophie als die Wissenschaft der durch freies und reines Denken festgestellten Wahrheit hat die doppelte Rolle der Unterweisung: einmal den noch in seinem freien Wirken gehemmten Geist von den ihn trübenden Vorurteilen, Irrtümern, Halbwahrheiten, Meinungen ꝛc. zu befreien und ihm zur Selbständigkeit und Fertigkeit des eigenen reinen Denkens zu verhelfen; zum andern aber auch wieder das so gereinigte und befähigte Bewußtsein mit wahrhaftigen Ideen zu erfüllen und darin einen neuen Schatz des Wissens zur Anwendung in der Erfahrung im Gemüte niederzulegen."

Unleugbar sind die Vorteile, welche ein ernstes Studium der Philosophie dem nach wahrer, allgemeiner Bildung Strebenden gewährt, unendlich groß, und ihre Entbehrung läßt sich durch nichts ersetzen. Leugnen wird dies nur der, welcher die Philosophie nicht kennt. Wenn sie auch gar keinen positiven Gewinn brächte, das Bewußtsein mit gar keinem Inhalt erfüllte, und nur in der Art negativ wirkte, daß man sich durch ihr Studium leichter von angeerbten Vorurteilen und Wahnsätzen befreiete, so verdiente ihr Studium den ernstesten Fleiß. Herder spricht so oft und viel davon, wie sehr notwendig dieses sei. —

Ich habe darum oft darüber nachgedacht, durch welche Mittel dem Lehrer die Entbehrung eines eigentlich philosophischen Studiums einigermaßen ersetzt werden könnte. Ich habe dieses Ziel bisher angestrebt:

1. durch einen möglichst gründlichen und genauen Unterricht, besonders in den Elementen einer Wissenschaft, und durch einen vollständig genügenden mündlichen Ausdruck der gefundenen Wahrheiten;
2. durch einen auf Erfahrungen und Anschauungen ruhenden Unterricht in der Denk- und Sittenlehre und in der Psychologie.

Den mathematischen Unterricht nenne ich hier nicht, denn ich betrachte denselben als den Gegensatz der Philosophie. Dagegen behaupte ich, daß das Streben nach allgemeinen Erkenntnissen — ein Resultat philosophischer Erregung — vorzüglich durch eine praktische und zugleich strenge Behandlung der Denkgesetze, durch Aufstellung der unmittelbar aus der praktischen Vernunft entspringenden Sittengesetze, und durch eine heuristische Behandlung der Psychologie erzielt wird. Das erste klärt über die Operationen des Denkens, das zweite über die praktischen Ideen, nach denen das Leben zu gestalten ist, das dritte über alle Erscheinungen des menschlichen Geistes auf. Diese drei Teile der Philosophie lassen auch eine allgemein

verständliche, kritische Behandlung zu; nur darf man dabei die breite Heerstraße der gewöhnlichen Kompendien nicht einschlagen, und man muß die Wahrheiten und Gesetze in gemeinsamer Thätigkeit mit den Schülern aufsuchen. Von **Lernen** im engeren Sinne des Wortes kann dabei also gar nicht die Rede sein. Vielmehr besteht das Lernen in einem Bewußtwerden dessen, was in uns bereits durch Erfahrung und Leben erweckt wurde und zu weiterer Vervollkommnung auszubilden ist. Denn nicht darin unterscheidet sich wesentlich der Gebildete von dem Ungebildeten, daß er einen anderen oder größeren Kreis von Erfahrungen durchmessen hat, sondern dadurch, daß jenem ein helles Bewußtsein aufgegangen ist über das, was der Ungebildete in Dunkelheit oder Verworrenheit der Vorstellungen und Gefühle vollzieht.

8. S. 168: „Aller Anfang und die Grundbedingung eines besseren und erfolgreicheren Studiums der Theologie ist eine gründlichere Vorbereitung durch die allgemeinen Wissenschaften der philosophischen Fakultät, vornehmlich aber durch die Philosophie. Darin sind gewiß alle unbefangenen Beobachter und Beurteiler des wissenschaftlichen Lebens unserer Theologie einig, daß die meisten einseitigen nnd engherzigen Ansichten und widerstreitenden Meinungen hauptsächlich Folgen einer zu beschränkten allgemein wissenschaftlichen Bildung unserer Theologen sind; und die Erfahrung bestätigt vielfach, daß diejenigen, welche sich früher oder später die abgemessene allgemein geistige Bildung zu erwerben gewußt haben, auch zu ganz anderen Resultaten auf dem Gebiete der Theologie gelangt sind." —

S. 173: „Da es recht und vernünftig ist, alle Parteien der Theologen zu hören und das Wahre in allen zu erkennen und zu behalten; da es ferner vor Einseitigkeit und Engherzigkeit schützt, wenn man nicht einer Partei allein anhängt, so entsteht die Frage: mit welcher soll man im Studium den Anfang machen &c.? Hierauf kann die Geschichte der Wissenschaft selbst genügend antworten. Diese nennt aber die supernaturalistische Theologie als die erste und älteste Form der christlichen Religionswissenschaft überhaupt. Darum wird es recht und vernünftig sein, sich erst mit dem Wesen dieser Gestalt der Theologie genau bekannt zu machen. Geschichtlich folgt auf die supernaturalistische Theologie die rationalistische. Das Studium der Theologie muß aber auch noch über die rationalistische oder Verstandestheologie hinaus- und zu der neuen Gestaltung der christlichen Religionswissenschaft fortgehen, welche auf dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft sich zum Teil schon entwickelt hat, zum Teil noch im Entwickeln begriffen ist."

Wir wollen diese Gedanken in einigen Beziehungen betrachten und auf Schullehrer und deren Bildung anwenden.

Zuerst müssen wir das Los der Theologen beneidenswert finden, wahrhaft beneidenswert, wenn die Umstände nur etwas günstig sind: gute Vorbereitung auf die Universitätsstudien, geistvolle Professoren auf derselben Universität vereinigt, wo möglich von verschiedenen Ansichten, — gesund an Leib und Seele und mit allem Nötigen ausreichend versorgt — nein, wenn das für den strebenden Jüngling kein beneidenswertes, edles Los ist, wo soll man es finden?

Dieser Jüngling soll nach Hr. M. das, was man ihm in seiner Wissenschaft als Wahrheit vorstellt, untersuchen und prüfen. Darum soll er die Ansichten der verschiedenen Parteien vernehmen. Wir stimmen gewiß bei. Ohne Untersuchung und Prüfung gewinnt kein Sterblicher eine eigene, feste, begründete Überzeugung. Einen anderen Weg giebt es nicht zu den Hallen der Wahrheit und der selbständigen Überzeugung von ihr, als den der Prüfung. Darum machen wir an den Theologen die Anforderung, daß er den mitunter schweren Weg der Prüfung zurückgelegt habe und fortwährend darauf wandle. Denn er soll sich nicht durch äußere Umstände verleiten lassen, einer Partei anzugehören. Es soll das Resultat einer freien, uneigennützigen Forschung sein. Solche Anforderungen sich in der Kraft des Lebens gestellt sehen, nenne ich ein beneidenswertes Los.

Nun gehen wir zum Schullehrer über. Soll er auch die Wahrheit, die man ihm im Religionsunterricht vorträgt, in seinen Vorbereitungsjahren zum Lehramte prüfen, soll er auch Untersuchungen anstellen, soll der Unterricht selbst ihn dazu anleiten? Oder soll der Religionslehrer des Seminars den Seminaristen die Wahrheit, d. h. das, was er für wahr hält, oder das, was nach irgendeinem Bekenntnis festgestellt ist, als unbedingt und ewig wahr vorlegen und zur gläubigen Annahme ohne allen Widerspruch und ohne weitere Aufforderung oder Zulassung zur Prüfung mitteilen?

Antwortet, vorurteilsfreie Leser, auf diese Fragen! Schlaget dieses Heft, ehe ihr weiter leset, so lange zu, bis ihr darüber eine feste Ansicht, die mit klaren Gründen zu belegen ist, gewonnen habt! — — — — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — Nicht wahr, die Sache ist schwierig, sie hat ihre Haken, Bedenklichkeiten, „Rücken“, wie Asmus sagt.

Ich will euch, meiner Gewohnheit gemäß, offen die Ansicht nennen, der ich einige Zeit in meinem Seminarleben gefolgt bin, die Ansicht, die ich fortwährend geprüft habe und noch prüfe. Denn ich beuge meine Kniee vor der *Wahrheit*. Ich habe nichts anderes gewollt, will nichts anderes.

Ich dachte so:

Wo das Schulwesen verfallen ist, ist es durch die Lehrer verfallen; wo es sich gehoben hat, hat es sich durch die Lehrer gehoben.

Es giebt keinen anderen Weg. Möglichst hohe, gründliche Geistesbildung ist darum die Hauptaufgabe eines Seminars. Geweckte, denkende, selbständige, folglich prüfende, untersuchende, reife Menschen — nur solche sind des Lehramtes würdig. Durch Vordenken und Nachsprechen, unbedingtes Annehmen vorgelegter Wahrheiten 2c. wird aber kein Mensch selbständig, geistig lebendig und geweckt. Ich hielt es darum der Würde einer Lehrerbildungsanstalt, der Würde des menschlichen Geistes für widersprechend, die der Anstalt übergebenen Jünglinge nicht zur Prüfung anzuleiten. Mit heißer Begier und mit Verehrung der Wahrheit lasen wir die Quellenschriften des Christentums, aufmerksam auf alle Umstände, Verhältnisse und Beziehungen, untersuchend und prüfend. Es waren, für mich wenigstens, schöne, erhebende Stunden und keine ging ohne Belehrung, Anregung, Belebung vorüber.

Und meine Seminaristen liebten diese Stunden und ich erlebte es mit hoher Freude, daß ihr Verstand, ihre Urteilskraft sich rasch entwickelte, daß sie lebendiger, energischer, thätiger wurden; kurz ich sah die schönsten Früchte für das, was ich als das Ziel der Seminarbildung erkannt hatte.

Natürlich machte ich sie mit den entgegengesetztesten Ansichten, mit den verschiedensten Auslegungsweisen der Hauptstellen bekannt. Wir suchten eine jede nach den Grundsätzen einer gesunden Hermeneutik: Entwickelung der einzelnen Begriffe, Auffassung des Inhaltes nach dem Zusammenhange, nach den jedesmaligen Umständen, der Absicht des Urhebers oder Verfassers 2c., zu verstehen. Kurz, ich verfuhr so, wie Hr. M. es für die Theologen vorschreibt. Begreiflicherweise hatte ich selbst eine bestimmte Überzeugung im allgemeinen und ganzen, wenn ich auch über einzelnes nicht zu einer zuverlässigen Überzeugung gelangt war. Diese Überzeugung verleugnete ich nicht, sondern ich sprach sie offen und redlich aus. Wer wollte anders vor zu bildenden Lehrern erscheinen, etwa sich hinter Wortschälle verbergen? Aber ich sprach sie nicht zu Anfang aus, sondern sie entwickelte sich erst während des Lesens; ich duldete nicht nur, sondern ich liebte Gegenbemerkungen und aus Liebe zur Wahrheit entsprungenen Widerspruch. Die Lehrstunden belehrten mich ebenso sehr, wie die Schüler; wir lasen und untersuchten als Wahrheitsfreunde; ich leitete nur. Ich ging mit dem Vertrauen an die Sache, daß die Vorsehung den Menschen so organisiert habe, daß es seinem redlichen Sinn nicht allzu schwer werden würde, die Wahrheit zu finden. Ich glaubte, daß es die höchste Befangenheit und das größte Mißtrauen in die Natur des menschlichen Geistes, — gegen seinen Urheber und zugleich gegen die als Wahrheit aufgestellten Sätze voraussetze und verrate, wenn man von vornherein feststellen, was wahr sein solle,

und Leute, die zu Lehrern bestimmt seien, zwingen wolle, ihre Überzeugung an einen von Menschen festgestellten Lehrbegriff zu binden. Es schien mir gewiß, daß die religiöse Wahrheit einfach sein und dem menschlichen Herzen zusagen müsse, weil der Mensch einen nicht zu vernichtenden Hang oder Trieb zum Unsichtbaren und Ewigen in sich trage, und daß man den Wert und die Bedeutung einer religiösen Wahrheit daran abmessen und bestimmen könne, inwiefern sie dem unverfälschten Sinne gutgearteter Jünglinge zusage und Einfluß auf ihr Herz und Leben ausübe.

Ich könnte diese Voraussetzungen, mit denen ich die Sache unternahm, noch sehr vermehren und erweitern; aber das Bisherige reicht hin, meine Ansichten und Absichten zu charakterisieren, und es bleibt mir nichts übrig, als die Leser zu bitten, diesen Versuch oder diese Lehrmethode einer freien Beurteilung zu unterwerfen, und die Frage zu beantworten: 1. Ist dieselbe der der Wahrheit gebührenden Ehrfurcht, der Natur des menschlichen Geistes und dem Bedürfnis künftiger Lehrer angemessen? 2. Welches müssen die Früchte sein, die aus einer so vorurteilsfreien Untersuchung heranreifen für die religiöse Wahrheit, für die Bildung und Entwickelung der künftigen Lehrer, für deren Amtswirksamkeit, also für das bürgerliche Leben überhaupt? —

Nur über die Methode in pädagogischer Hinsicht erlaube ich mir noch ein Wort.

Die geschilderte Methode gehört zur Heuristik, und zwar zu der Art, welche angewendet wird, wenn man von der Voraussetzung ausgeht, daß die Wahrheit bereits in Schriftwerken vorhanden sei, deren man sich nur selbstthätig zu bemächtigen habe. Also ist sie kritischer Art und Natur; es ist eine kritische Methode in dem Sinne der Kantschen Philosophie. Auch ist sie rationalistisch oder rational, weil sie verstehen oder begreifen, mit der ratio auffassen will, was für wahr gehalten werden soll. Inbetreff der Form gebraucht der Vortrag den Dialog; die Methode gehört zum Fragunterricht, sie ist dialogisch und sokratisch. In allen diesen Beziehungen empfiehlt sie sich schon dem oberflächlichsten Nachdenken. Denn sie trägt durch ihre kritische, dialogische, sokratische und rationale Natur die Kriterien der Methode, die man die geistweckende und geistbildende genannt hat, an sich. Darum muß der junge Mann durch sie in einem außerordentlichen Grade erregt werden. Erhöht wird die Stärke dieser Erregung durch das Interesse, das die Religion jedem unbefangenen Gemüte einflößt, sowie durch das Vertrauen, das der Lehrer dadurch zu dem Schüler, sowohl zu seinem Erkenntnisvermögen, als zu seinem Willen an den Tag legt. A priori läßt sich daher vermuten, daß also behandelte und belehrte junge Lehrer einen Grad der Erregtheit,

Lebendigkeit und Geistesreife an den Tag legen werden, wie er wohl auf keinem anderen Wege zu erlangen sein möchte. Doch will ich durch diese Andeutungen dem Urteile der Leser nicht vorgreifen, vielmehr sie nur dazu ermuntern, darnach zu streben, ein eigenes, mit klaren und festen Gründen zu belegendes Urteil über diesen nach meinem Ermessen wichtigen Gegenstand zu gewinnen. Wie jede Wahrheit, so ist jedem rechtschaffenen Lehrer auch die Wahrheit der Methode heilig. Darum danken wir jedem, der unsere Einsichten berichtigt und erweitert.

II. Anschaulichkeit des Unterrichts.

Daß der Unterricht, der wahre, bildende, überall auf Anschauungen auferbaut werden müsse, ich bin davon so lebhaft überzeugt, ich habe schon so oft davon gesprochen, und doch noch nicht oft genug. Wie überzeugt man doch nur die Lehrer von der Unfruchtbarkeit des von der Natur und von geistigen Erfahrungen abgerissenen Bücherlernens und Begriffspaltens? — Ich habe, um diesen Zweck zu erreichen, manchmal psychologische oder philosophische Betrachtungen angestellt. Aber man kann den Endzweck; wenigstens zum Teil, auch auf praktischem Wege erreichen, wenigstens auf die außerordentliche Bedeutsamkeit der anschaulichen Bildung aufmerksam machen. Fragen wir z. B., auf welchem Wege ein Baco von Verulam oder ein Goethe zu den tiefen Einsichten in die Natur der Dinge gelangten, die wir an ihnen bewundern, so erhalten wir merkwürdige, in pädagogischer Hinsicht höchst wichtige Aufschlüsse. Über den letzteren z. B. durch die höchst interessante Schrift: „Goethe aus näherem persönlichen Umgange dargestellt. Ein nachgelassenes Werk von Johannes Falk. Leipzig, bei Brockhaus, 1832.“ Wir wollen aus derselben einige hierher gehörige Stellen ausziehen.

S. 8: „Ein ganz eigentümlicher Vorzug seines (Goethes) Genie ist es ohne Zweifel, daß er sich gleichsam in den Gegenstand, auf dessen Betrachtung er sich in diesem oder jenem Zeitraum beschränkt, mag es nun ein Mensch, ein Tier, ein Vogel oder eine Pflanze sein, sinnig verliert, ja sich gewissermaßen in denselben träumend verwandelt. Man darf nicht in Abrede stellen, daß Goethes Größe auf dem Wege einer solchen objektiven Entwickelung zu suchen ist.“

S. 24: „Ihm war alles nicht Ursprüngliche, alles Angelernte zuwider, wie jede angelernte Erhebung der Seele, angelernte Philosophie, eingelerntes Gebet 2c.

S. 29: „Man treibt die jungen Leute herdenweise in Stuben und Lehrsälen zusammen, und speist sie in Ermangelung wirklicher Gegenstände mit Citaten und Worten ab. Die Anschauung, die oft

dem Lehrer selbst fehlt, mögen sich die Schüler hinterdrein verschaffen. Es gehört eben nicht viel dazu, um einzusehen, daß dies ein völlig verfehlter Weg ist. Besitzt nun der Professor vollends gar einen gelehrten Apparat, so wird es dadurch nicht besser, sondern nur noch schlimmer. Des Dünkels ist nun gar kein Ende. Jeder Färber an seinem Kessel, jeder Apotheker an seinem Destillierkolben muß sich sofort des breiteren von ihm belehren lassen. Die armen Teufel von Praktikern, ich kann nicht sagen, wie sie mich dauern, daß sie in solche Hände gefallen sind. Da saß ehemals ein alter Färber in Heilbronn, der war klüger als sie alle."

S. 31: „Diese Bücher- und Stubengelehrsamkeit, dies Klugwerden und Klugmachen aus nachgeschriebenen Heften ist auch die alleinige Ursache, daß die Zahl der wahrhaft nützlichen Entdeckungen durch alle Jahrhunderte so gering ist."

S. 33: „Man sieht aus allem", (spricht Goethe ironisch) „der Mensch ist zum Glauben und nicht zum Schauen gemacht. Wie lange wird es dauern, so werden sie auch an mich glauben und mir dies und jenes nachsprechen! Ich wollte aber lieber, sie behaupteten ihr Recht und öffneten die Augen selbst, damit sie sähen, was vor ihnen liegt; so aber schelten sie nur auf alles, was bessere Augen hat als sie, und nehmen es sogar übel, wenn man sie in ihren Katheder-ansichten der Blödsichtigkeit beschuldigt."

Alle diese und ähnliche Sätze deuten uns die Grundansicht Goethes an, der uns nicht, was er ja selbst verwirft, eine Autorität sein soll, die wir anbeten, ohne zu denken, aber uns veranlassen möge, über den Inhalt der für die Pädagogik ungemein wichtigen Forderung nachzudenken: „der Mensch soll sich durch Selbsterfahrung und durch besonnenes Auffassen des Einzelnen in klaren Anschauungen zum Denken erheben"; weil keine eigentümliche, selbständige Bildung möglich ist ohne Selbsterfahrung, ohne Selbstdenken.

Man bewundert an Goethe die Gabe, Eigentümlichkeiten in ihrer Natur mit der größten Schärfe und Wahrheit aufzufassen und darzustellen, kurz seine Objektivität. Gleich wahr und treffend schildert er das Leben einer Pflanze, wie den Charakter eines Menschen, die Begebenheiten in einem Lager, wie auf einem Karneval. Wer hat gleich ihm die Metamorphose der Pflanzen erschaut, und Charaktere geschildert, sowohl erdichtete in allen seinen Werken, wie lebende, ungeachtet ihrer höchsten Verschiedenheit: den ehemaligen König von Holland, Johann Heinrich Voß und andere. Woher diese subjektive Wahrheit? Ohne Zweifel mit von seiner Gewohnheit, sich dem Eindrucke der Dinge ohne alles Vorurteil, unbekümmert um die Urteile anderer, im Vertrauen zu seiner eigenen Auffassungsgabe, hinzugeben, gleichsam ihn ihnen zu leben oder sie in sich aufzunehmen, um ihre

innerste Natur zu erspähen und abzuwarten, was die Dinge ihm sagen. Und dadurch ist es diesem großen Geiste möglich gewesen, alle seine Werke zu wahren, lebendigen Gestalten auszubilden und sich als den reinsten Spiegel der Dinge in der Welt und der Vorstellungen und Gefühle im inneren Leben darzustellen. Kein Schriftsteller, kein Künstler Deutschlands ist in dieser Beziehung mit ihm zu vergleichen; unerreicht steht er als treues Echo der Natur da, ewig bewunderungswürdig und vollendet. Schiller und Herder suchen alles in Ideen umzuwandeln und Ideale zum Handeln und Erstreben darzustellen; darum sind sie die ewigen Hochbilder der strebenden, thatkräftigen Menschen aller Zeiten, die dazu mitwirken, daß die Welt so werde, wie sie sein soll; sie waren erhabene Charaktere —; Goethe dagegen will zunächst nichts, er schaut an, giebt sich dem Eindrucke der Dinge hin und stellt sie in Worten dar, wie sie sind; er war ein schöner Geist. Jene liebten daher die Bewegung und Erregung, nahmen lebendigen Anteil an den großartigen Ereignissen ihrer Zeit und suchten in Begeisterung für das Wahre und Gute zu begeistern; Goethe dagegen flieht alle starken Erregungen, alles Erschütternde und Ergreifende, und er ist abgewandt dem Kampfe seiner Zeit zwischen Staat und Kirche und den Extremen der Politik. Daß jene darum erhabener und verehrungswürdiger erscheinen, ist nicht zu leugnen; denn verehrungswürdig im höchsten Sinne des Wortes ist nur der, der Großes und Erhabenes will und für Ideen, durch welche das Wohl der ganzen Menschheit erstrebt wird, erglüht; aber darum hört Goethe nicht auf, in seiner Weise groß zu sein. Jene waren mehr groß als Menschen, Goethe war es mehr als Künstler. Schiller und Goethe, jeder von ihnen muß in seiner Eigentümlichkeit aufgefaßt werden. Man verfälscht die Wahrheit, wenn man Goethe nicht Goethe, Schiller nicht Schiller sein läßt, und von jenem verlangt, daß er wie dieser, dieser wie jener sein sollte. Es könnte kleinlich scheinen, seine universale Größe auf die Eigenschaften, durch die ein Lehrer auch in seiner Weise, still und verborgen, groß werden kann, anzuwenden; aber aus solchen hervorragenden Gestalten erkennt man die stark und ausgeprägt hervortretende Wahrheit. Ein Zug derselben ist kein anderer als der, daß man von ihm lernen kann, wie man das Wesen der Dinge durch Anschauung* erfaßt, und daß es zunächst nicht darauf ankommt,

* In der italienischen Reise berichtet Goethe wiederholt, welche Freude es ihm mache, nun wirklich zu schauen, das, was er als Knabe in Bildern sah, und da er Venedig betritt, ruft er aus: „So ist denn auch, Gott sei Dank! Venedig mir kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstigt hat." — Dazu macht ein Rezensent in den Blättern für litterarische Unterhaltung die Bemerkungen:

Hypothesen und Theorien über die Erscheinungen der Welt und des Lebens aufzustellen, sondern darauf, daß man sich der einzelnen Ereignisse und Thatsachen zuerst zu bemächtigen sucht.* So gewinnt der Lehrer aus der Betrachtung über die Eigentümlichkeit eines von der Mitwelt hoch bewunderten Geistes die Gewißheit, daß es bei dem Streben nach wahrer intellektueller Bildung durch Unterricht zunächst auf einen deutlichen und genauen Anschauungsunterricht ankommt.

III. Der Schulunterricht ist kein Privatunterricht.

Häufig hat man Gelegenheit, die beiden Erfahrungen zu machen: 1. Ein guter Privatlehrer ist noch kein guter Schullehrer; 2. Schullehrer übernehmen lieber Schulunterricht als Privatunterricht. Diese beiden Erfahrungen sind lehrreich.

Die erste weiset auf den Unterschied hin zwischen Privat- und Schulunterricht, auf den großen Unterschied zwischen dem Verhältnis, das besteht, wenn ein Kind oder wenige, und demjenigen, wenn dreißig und mehr, kurz eine Masse von Kindern zugleich unterrichtet werden. Die genannte Erfahrung deutet an, daß zwischen beiden Verhältnissen ein wesentlicher Unterschied existieren müsse. Sonst böte die genannte Erfahrung eine rätselhafte Erscheinung dar. Dieser Unterschied kann auch nicht bloß ein gradweiser sein, sodaß in dem Unterricht von Massen ganz dasselbe, nur etwa in gesteigertem Grade, wie in dem Einzelunterrichte zu thun wäre; es muß, wenigstens zum Teil, ein Artunterschied sein. Und so ist es, der Schulunterricht unterscheidet sich vom Privatunterricht dem Grade und der Art nach.

1. Gradweise Unterschiede. — Der Schulunterricht fordert, wie der Privatunterricht, Aufmerksamkeit, Anstrengung, Fleiß und an-

„War der Haß Goethes gegen den Wortschall nicht sehr verständig? Ein wie ganz anderes Bild mochte er von Venedig in Gedanken haben, da er es gesehen und betrachtet, als da er nur das Herkömmliche gelesen und gehört? obgleich er auch in früheren Jahren nicht zu denen gehörte, die sich phantastische Bilder von einem nie gesehenen Gegenstande schufen oder gläubig einen oft gehörten Namen nachsprachen. Nach fast fünfzig Jahren hören wir Goethe immerfort noch über Wortschälle klagen, wie er es im Jahre 1786 gethan.“ — Anm. Diesterwegs.

* „Ihr sollt nicht mit dem Edlen Kurzweil treiben;
Erst sollt ihr leben — und nach diesem schreiben;
Erst sollt ihr dichten — und nach diesem malen.
Sonst spielt ihr nur mit Farben, Kunst und Zahlen,
Und seid, obwohl von jedermann gelesen,
Doch selbst nur Schrift und Pergament gewesen.“

Goethe an seinem 75. Geburtstage, 28. Aug. 1824. — Anm. Diesterwegs.

regende Kraft von seiten des Lehrers; jener alles dieses in höherem Grade als dieser. Ein guter Privatlehrer kann daher, wenn er anders seine Anstrengung zu steigern im stande ist, in diesen Beziehungen auch ein guter Schullehrer werden.

2. Artunterschiede. — Im Privatunterricht richtet der Lehrer seine Aufmerksamkeit auf ein Individuum, oder auf mehrere; im Schulunterrichte hat er es mit Massen zu thun. Dort hat er das leichte Geschäft, ein Kind oder wenige in Thätigkeit zu setzen; hier ist seine Aufgabe, eine ganze Klasse zu beschäftigen. Privatschüler in geregelter Ordnung zu erhalten oder zu disziplinieren, kann keine Mühe kosten, es macht sich von selbst; in der Schule ist dieses eine Hauptaufgabe, oft die schwierigste. Aus diesen beiden Verhältnissen ergiebt es sich, daß der Schullehrer zu einer zum Teil ganz anderen Thätigkeit genötigt ist, als der Privatlehrer.

Der Privatlehrer spricht mit wenigen Schülern; jeder von diesen hat Gelegenheit genug, sprechend sich zu entwickeln; deshalb kann der Lehrer mehr nach Belieben sprechen lassen, oder selbst sprechen. Im öffentlichen Unterricht muß er die Zeit auskaufen, daß die Reihe (außer der Reihe) doch an jeden komme. Im Privatunterricht ist es leicht, jeden Augenblick jeden Schüler zu fragen; im Schulunterricht erfordert es von seiten des Lehrers keine geringe Gewandtheit, wenn jeder Schüler jeden Augenblick in Anspruch genommen zu werden erwarten muß. Im Privatunterricht kann man sich eine Zeitlang mit einem Schüler allein beschäftigen; im Schulunterricht untergräbt diese Manier in der Regel alles Leben und alle Thätigkeit. Hier kommt es hauptsächlich darauf an, daß der Lehrer durch seine Lebendigkeit und Gewandtheit alle einzelnen zugleich zu bethätigen verstehe, den Unterrichtsstoff so zu handhaben, daß jeder Schüler so an jeder Aufgabe teilnimmt, als werde sie allein und ausschließlich mit ihm behandelt. In dem Privatunterricht kann man sich damit begnügen, wenn die Sache dem Schüler aus einem Gesichtspunkt, aus dem sie ihm erscheint, gemäß seiner Eigentümlichkeit deutlich wird; im Schulunterricht muß man denselben Gegenstand wegen der Verschiedenheit so vieler Anlagen und Köpfe aus den verschiedensten Gesichtspunkten betrachten, damit er allen im Lichte erscheine. Im Schulunterricht kommt es darauf an, den sprechenden Schüler so sprechen zu lassen, daß alle ihn verstehen und daß er durch dieses Sprechen einzelner Schüler den übrigen deutlich werde; im Privatunterricht fällt diese Rücksicht weg.

Nimmt man nun noch hinzu, daß in der öffentlichen Schule zu diesen doktrinellen Schwierigkeiten noch die disziplinarischen hinzutreten, und daß eben dadurch die Kräfte des Lehrers in der verschiedensten, mannigfaltigsten Weise zugleich in Anspruch genommen

werden, so begreift man es, daß der Schulunterricht ein ganz anderes Ding sei als der Privatunterricht. Und eben daraus erklärt sich die Erscheinung, daß gewandte Schullehrer selten gern Privatunterricht übernehmen. Denn dieser genügt ihnen nicht mehr. Es ist ein großer, hoher Genuß, vor einer Schülermasse in voller geistiger Kraft dazustehen und die lebendige Geistesentwickelung so vieler zu vernehmen, zu fühlen. Es ist mehr ein Gefühl, als eine klare Anschauung, mehr ein Ahnen und Hören, als ein Sehen und Betasten. Wie der Geist und Odem Gottes über den Wassern schwebte, oder wie der belebende Frühlingshauch die Natur durchweht, so erregt der lebendige Geist eines gereiften Mannes die Seelen der Schüler. Augen, Keime, Knospen und Blüten entwickeln sich durch seine schaffende Kraft; die Körper der Schüler sitzen erregt da, auf den Gesichtern steht sprechend die Aufmerksamkeit, das Auge glänzt und sprüht, und jeder wünscht, den gewonnenen Gedanken aussprechen und seinem Gefühle Worte geben zu können. Es sind köstliche, hohe Augenblicke für das Gemüt des Lehrers. Da wird er es inne, daß er im Dienste eines höheren Geistes steht, daß durch ihn der Geist, die Menschheit sich fortpflanzt und daß er nicht umsonst gelebt hat. Da streuet er Samen für die Ewigkeit aus, und lange noch nach seinem Leben erinnern sich erweckte Schüler der befruchtenden Einwirkung eines solchen Lehrers. „Es ging eine Kraft von ihm aus“, wenn man ihn sah, ihn berührte. Er stellte sein Licht nicht unter den Scheffel, sondern er zündete in andern ein Licht an, das da erleuchtet den dunkelen Ort. — Sehet, das ist die Kunst, das ist der Segen, das ist die Kraft des öffentlichen Lehrers. Er schlägt Geistesfunken aus den Seelen der Kinder heraus; er ist ein Lebenswecker, ein Lebenerzeuger. Ein solcher Unterricht ist wahrhaft eine geistige Zeugung.*

Wem das gelingt mit einer Masse von Schülern, dem genügt kein Privatunterricht mehr. Denn derselbe nimmt seine Kraft nicht so in Anspruch, wie es ihm zum Bedürfnis geworden ist. Das erscheinende Produkt ist zu unbedeutend, zu klein. Ihn kann nur eine Wirkung auf Massen befriedigen, ein großartiger Einfluß auf eine ganze Gesellschaft.

Aber auch nur im kollektiven Zustande läßt ein so lebendig reger Geist sich entwickeln. Im Privatunterricht leuchtet wohl zuweilen ein Fixstern; aber nur eine Masse von Sternen bildet die Pracht des nächtlichen Himmels. Und eben das ist die Größe und Herrlichkeit des öffentlichen Unterrichts, mit dessen Wirkung auf jeden

* Ausdruck Blasches in dem mehrfach von Diesterweg empfohlenen Handbuch der Erziehungswissenschaft (1822).

Einzelnen, der daran teilnimmt, verglichen, der Privatunterricht in seinem Werte unendlich sinkt. Wohl kann man bisweilen privatim einem Schüler mehr Kenntnisse mitteilen, als in der Schule; aber zu vielseitiger Bildung, zu Energie des Charakters und zu wahrhaft menschlich edler Thätigkeit, die nur in der Gemeinschaft besteht, gelangt der Lernende nur in dem öffentlichen, gemeinsamen Unterricht. Das ist der Preis, die Ehre und der Glanz einer öffentlichen Schule. Je gemischter die Stände in derselben, je vielseitiger die Erregung, je mannigfaltiger die Entwickelung, — wenn anders ein lebendiger Hauch von dem Lehrer ausgeht und er es versteht, die verschiedenen Strahlen in einem Brennpunkte zu sammeln, der alle durchglüht. Ohne dieses aber taugen die öffentlichen Schulen nichts, und alle die herrlichen Hebel und Kräfte schlagen dann zum Bösen und zum Verderben aus. Eben darum aber ist die Thätigkeit des öffentlichen Lehrers eine ganz andere, als die des Privatlehrers, und eine öffentliche Schule taugt nichts, wenn der Lehrer in ihr so unterrichtet, als wäre es eine Privatstunde. Solches haben sehr viele Lehrer bis auf den heutigen Tag nicht begriffen. Darum verfahren sie hier, wie dort, oder, man sollte glauben, um es ganz schlecht zu machen, sie dozieren. Dann können freilich tausend Schüler zugleich unterrichtet werden. Aber der Erfolg ist auch darnach.

IV. Stundengeberei! — Es ist ein schweres Amt, das Lehramt. Das weiß sogar jede Mutter, die es eine einzige Stunde versucht, ein lebensfrohes, gut organisiertes, hoffnungsvolles Kind, nicht im Buchstabieren oder Lautieren — denn daß das in der Regel nicht gehen will, ist leicht begreiflich, — sondern in Dingen unterrichtet hat, die dem Kinde nahe liegen und ihm, wenigstens auf kurze Zeit, behagen. Noch besser weiß jenes jeder Vater, der seinem Sohne einige Stunden Unterricht zu geben versucht hat. Darum ist jener Satz allen Lehrern eine alte, bekannte Wahrheit.

Aber das scheinen nicht alle zu wissen, was man thun muß, um dieses schwere Geschäft stets mit gutem Erfolge zu betreiben. Und dieses kommt daher, daß manche nicht wissen, welcher Art und Natur eigentlich das Lehrgeschäft sei. Ich sage: es ist zwiefacher Art — entweder Entwickelung von Einsichten, Ansichten, Begriffen, Urteilen, Schlüssen, oder Einübung von Fertigkeiten. Ich denke hier nicht an den Unterschied von rationellen und technischen Gegenständen, sondern an alle Unterrichtsgegenstände. Jeder hat eine rationelle, jeder eine technische Seite. Die Sprachen werden zu den rationellen, Zeichnen und Schreiben zu den technischen Lerngegenständen gerechnet. Aber beide fallen in der Beziehung mit allen andern zusammen, daß man zuerst an ihnen die Einsicht zu beschäftigen, dann darauf zu

denken hat, daß das Eingesehene zur Fertigkeit werde. Ist man mit dem ersteren beschäftigt, so unterrichtet, entwickelt man; das andere ist Übung. Um das eine ordentlich zu vollziehen, dazu gehört vonseiten des Lehrers immer und ewig Geistesanstrengung, nüchterne Besonnenheit, Aufmerksamkeit auf die Entwickelung des menschlichen Geistes überhaupt und des Individuums oder der Individuen, deren Entwickelung man anstrebt. Und ein solches Geschäft nimmt die geistige Thätigkeit des Lehrers in solchem Grade in Anspruch, daß die gewöhnliche Menschenkraft solches täglich höchstens ein paar Stunden verträgt. — Das Einüben des Eingesehenen dagegen nimmt die Geisteskraft des Lehrers weit weniger in Anspruch, und es kann darum längere Zeit fortgesetzt werden. Doch ist es für geistige Menschen sehr ermüdend. Ordinäre Köpfe dagegen vertragen es lange.

Aber so viel ist gewiß, daß die Stundengeberei, von der ich sprechen wollte, die Lust und Fähigkeit, entwickelnd zu unterrichten, auch in dem geistig kräftigsten Lehrer sehr bald untergräbt und zernichtet. Wie ist es möglich, sechs Stunden hintereinander das Geschäft einer geistigen Hebamme zu verrichten? Es ist nicht möglich. Wer es versucht hat, oder wem die Umstände diese Last aufhalseten, weiß, was er darüber eingebüßt hat: die Energie, die Heiterkeit und die Frische des Geistes. Und zuletzt gewöhnt man sich an Formen, Schlendrian und Gewohnheit; man doziert, oder engt den Schüler in Formen ein, oder lehrt mechanisch und mnemonisch. Das ist die notwendige Frucht einer übergroßen Masse von Lehrstunden. Man kann zwar endlich allerhand und vielerlei, aber es geht einem wie einem Heuergaul oder Studentenklepper oder Postpferd, das denselben Weg immer hin und her macht und an das Traben gewöhnt ist. Es kennt zuletzt jeden Stall und jeden Stein des Weges, es verirrt sich nicht, wirft den Wagen nicht um, den Reiter nicht ab; aber die edle Natur des Pferdes wird bei ihm nicht mehr gefunden. Man wird durch die Masse der Lehrstunden ein routinierter, aber ein abgetriebener Mensch. Will man daher einem Springinsfeld und mutigen Geist die Flügel lähmen, so spanne man ihn in ein solches Schuljoch. Es wird sich nicht nur die Genialität, sondern auch zuletzt alle Eigentümlichkeit und Freiheit des Geistes verlieren. Einseitigkeit, Trockenheit, Pedanterie sind nach meinem Bedünken die Eigenschaften, denen zuletzt jeder geplagte, mit Stunden überhäufte Schulmann unterliegen muß.

In unserer Zeit ist die Gefahr, diesem Geschick anheimzufallen, nicht so groß, wie in früheren Zeiten. Mit der Zeit sind die Menschen, alle Stände, auch die Schullehrer beweglicher geworden. Wer sich nicht ganz gegen die Erreger der Zeit abschließt, nimmt an

Dingen Anteil, die nicht unmittelbar zum täglichen Handwerk gehören, und man trifft mit Menschen zusammen, die uns nötigen, den Alltagskreis des Lebens, wenigstens auf Stunden, zu verlassen; man hört und sieht Ungewöhnliches, Neues. Lauter Mittel, die Zeit der Erstarrung und Versteinerung weiter hinauszuschieben. Aber dennoch hat der Schulmann auf Mittel zu sinnen, sich die geistige Frische und Beweglichkeit möglichst zu erhalten. Denn ohne sie hat man aufgehört, ein Bildner und Entwickler der Menschheit in den Schülern zu werden; ohne sie kann man allenfalls noch einüben und Erlerntes befestigen; aber von geistiger Bildung kann fast nicht mehr die Rede sein.

Darum entschlage sich jeder Schulmann, wo und wie er es nur vermag, der leidigen Stundengeberei, in allen möglichen Fächern, in allen möglichen Anstalten und Häusern. Sie ruiniert wahrhaft den Geist. Es giebt Lehrer, die wöchentlich vierzig, fünfzig, sechzig Lehrstunden erteilen. Wer sollte solche Lehrer nicht bedauern, die durch Verhältnisse, um der Befriedigung der unentbehrlichsten Bedürfnisse willen, zur Übernahme einer solchen Sisyphusqual genötigt sind! Aber wer möchte sie auch ohne Not übernehmen? Es ist eine Versündigung an sich selbst und anderen.

Kein Wunder, daß es mit der Fortbildung so vieler Lehrer, zumal der Hilfslehrer, nicht fort will. Diese armen Leute müssen täglich, für hundert oder zweihundert Thaler jährlich, sieben, acht, neun oder mehr Stunden unterrichten, oder hinterher gar noch Privatunterricht geben. Wie kann man unter diesen Umständen verlangen, daß sie regen Eifer für Fortbildung behalten sollen? Der Mensch will sich nicht nur physisch, sondern auch geistig erhalten. Und zur geistigen Selbsterhaltung gehört der Wechsel in Geschäften, Erholung und Erheiterung. Wenn daher die ganze Kraft eines Menschen in den Arbeitsstunden aufgezehrt ist, so wird er außer denselben nichts mehr zu leisten vermögen, am wenigsten in der Selbstbildung, was bekanntlich nicht zu den leichtesten Dingen gehört. Man thut darum den angehenden Schullehrern und mittelbar dem Schulwesen groß unrecht, wenn man sie zu sehr mit Stunden belastet. An eine freie Bildung ist unter den bestehenden Verhältnissen nicht zu denken. Denn wie sollten die, die selbst nicht frei sind, nicht frei von Nahrungssorgen, nicht frei von angeerbten Vorurteilen ꝛc., nicht frei in äußerer und innerer Beziehung ꝛc., wie sollten diese Leute junge Erdenbürger zur Freiheit im Denken und im Wollen zu erziehen fähig sein! Noch viel weniger aber ist diese Möglichkeit gegeben, wenn man sie in dem ersten Mannesalter durch eine Last von Stunden niederbeugt und entmannt. — Ach, die Welt ist gar zu unvollkommen eingerichtet. Wie herrlich hat man für das Postwesen, für das Kriegswesen, für

das Finanz- und für anderes Wesen gesorgt! Kaum ist darin noch ein Fortschritt zu machen; man steht an den Grenzen der Vollendung. Denn die Postwägen sind so bequem wie Betten, und die Pferde laufen nach Möglichkeit. Die Soldaten sehen aus, einer wie der andere, und sie marschieren und exerzieren, als hätte der Offizier alle Glieder au demselben Seile. Kurz, hier herrscht Vollendung und Vollkommenheit. Aber läßt sich das auch wohl vom öffentlichen Erziehungswesen sagen? Nein; auch der zufriedenste Mensch findet bei solchen Vergleichen den Abstand doch gar zu groß. Es ist sehr traurig. Und es wird nicht gut, bis der Staat die Erziehung der Bürger für *seine* Angelegenheit und zwar die erste und wichtigste Angelegenheit erklärt. Überließe man es jeder Gemeinde, für die Fortschaffung der Briefe und Pakete und für das ganze Postwesen zu sorgen, es würde etwas Schönes herauskommen. So wird das Schulwesen nun und nimmer zur allgemeinen Blüte gelangen, solange nicht alle Staaten Deutschlands und an ihrer Spitze der intelligenteste Staat des Vaterlandes das Unterrichts- und Erziehungswesen zu einer Staatsaufgabe erhebt, die Lehrer für Staatsbeamte erklärt, denen die Nation ihr Heiligtum, die künftigen Bürger, zur Bildung und Erziehung übergiebt. Mag ein neuer *Pestalozzi*, ein *Jacotot*, mögen ihrer hundert auf einmal aufstehen: das Heil der Pädagogik hängt davon nicht ab; wohl aber, und nach den jetzigen Fortschritten der Wissenschaft, von der Befolgung des Vorschlages, den wir gethan haben. Wann wird diese glorreiche Zeit beginnen? — — —

V. Man spricht überall von Bildung, von *gebildeten* Menschen, man strebt selbst nach Bildung, nach *wahrer* Bildung. Darum fragt man mit Recht: Was ist Bildung und woran erkennt man sie?

Diese Frage soll hier nicht erschöpft werden; ich will nur auf zwei für *Lehrer* wichtige Kriterien wahrer *intellektueller* Bildung aufmerksam machen.

Die intellektuelle Bildung eines Menschen erkennt man

1. an dem klaren *Bewußtsein* über die Regeln und Gesetze, nach welchen die *Erscheinungen* des äußeren und inneren Lebens sich zutragen.

An wirklichen Erlebnissen, praktischen Erfahrungen, Affektenspiel und Lebensinhalt im allgemeinen hat der Gebildete vor dem Ungebildeten unter übrigens gleichen Umständen vielleicht nichts voraus. Beide haben z. B. als Seehelden die Gefahren des Meeres bestanden und Freuden und Leiden erlebt, wie sie den Seemann überkommen; oder beide haben als Kaufleute einen Teil ihres Lebens in Warenlagern und in großen Handelsplätzen und auf Reisen zugebracht.

Aber darin unterscheidet sich der gebildete Seemann von dem ungebildeten, daß jener nicht nur, wie dieser, die Waren und Produkte kennt, den Sturm und die Wellen, die Art des Transports der Waren auf Meeren, Kanälen und Schiffen, sondern dadurch, daß er, was diesem fehlt, die Gesetze kennt, nach welchen die Erscheinungen auf dem Meere sich ereignen, die Naturprodukte in den verschiedenen Zonen zur Reife gelangen, die Maschinen sich bewegen und den menschlichen Geist erregen und bewegen. Beide sprechen vielleicht mit gleicher Geläufigkeit die einheimische Sprache und fremde; aber nur derjenige von ihnen ist in dieser Beziehung gebildet zu nennen, der sich der Gesetze und Regeln, die der Sprache zugrunde liegen, bewußt ist und den Gang kennt, nach welchem der Genius eines Volkes die Sprache desselben gebildet und gemacht hat.

Was folgt daraus für den Lehrer?

Nichts anderes, als dies: Das erste und nächste, was ihm überall obliegt, ist, den Schüler bekannt und vertraut zu machen mit den einzelnen konkreten Erscheinungen, Thatsachen, sowohl in der äußeren, realen Natur, als in dem Leben des Geistes; das andere, demnächst folgende aber ist, daß er ihn anleite, das Gesetz und die Regel zu finden, denen die einzelnen Erscheinungen und Thatsachen zugrunde liegen, sodaß der Schüler nicht nur weiß und lernt, was ist, sondern auch in klarem Bewußtsein darüber verständigt ist und sich darüber deutlich aussprechen kann.

Mit diesem ersten Kriterium eines intellektuell gebildeten Mannes, hängt das zweite genau zusammen, welches darin besteht:

2. daß er in dem einzelnen Falle, der einzelnen Thatsache oder Erscheinung das Allgemeine leicht und schnell zu erkennen, aufzufassen oder zu finden imstande ist.

Wer ist inbetreff der Pflanzenkunde z. B. der Gebildetere, derjenige, der alle Pflanzen der Flora einer Gegend, oder derjenige, welcher nur den vierten Teil derselben kennt? Nicht wahr, nach diesem Unterschied läßt es sich nicht bemessen. Wenn ich aber weiß, daß der letztere durch seine inbetreff der Zahl beschränkte Pflanzenkenntnis dahin gelangt ist, die allgemeinen Gesetze aufzufinden, welche das Leben der Vegetabilien beherrschen, während diese Kenntnis des Allgemeinen jenem in der Kenntnis des Einzelnen weiter Fortgeschrittenen mangelt, so werde ich keinen Anstand nehmen, dem ersteren den Preis der Bildung zuzuerkennen. Der wahrhaft Gebildete besitzt darin eine gewisse Gewandtheit, eine Leichtigkeit, ein Geschick, in dem einzelnen Falle sogleich das Gesetz, das alle ihm untergeordneten Fälle beherrscht, zu erkennen und klar seinem spekulativen Geist vorzuhalten. So sprang einem Newton, wie man erzählt, durch einen Apfel, den er vom Baume fallen sah, das Gesetz, das nicht nur den

fallenden Erdkörper, sondern den fallenden und sich bewegenden Himmelskörper beherrscht, klar und deutlich in das Auge des Geistes. Das ist der Blick des Talents, des Genies.

Was folgt daraus für den Lehrer?

Nichts anderes, als dies: Überall muß er nicht bei konkreten Beispielen, einzelnen Thatsachen und Ereignissen stehen bleiben, sondern dieselben dazu benutzen, dem Schüler die Neigung, die Gewohnheit, den Instinkt einzuflößen, sich von der Betrachtung des einzelnen Falles zur klaren Erkenntnis des Allgemeinen und Allgemeinsten zu erheben. Denn das Allgemeine ist eben überall das Bedeutendste, Fruchtbarste, Wichtigste. Hat des Lehrers Geist selbst diese Richtung, d. h., ist der Lehrer selbst zu wahrer intellektueller Bildung gelangt, so wird er mit Notwendigkeit überall im Unterricht auch diesen Gang wählen und den Schüler zu wahrer Geistesbildung erregen. Durch Regeln, Vorschriften und Vorsätze läßt sich das nicht erzwingen. Man hat es, oder hat es nicht. Auch helfen allgemeine Schemata und leere Schemen dazu nicht. Es verhält sich mit deren Wirkung, wie mit dem Vortrag der Logik nach Kompendien. Die Schüler hören sie, verstehen sie halb oder ganz oder auch gar nicht und üben sich die einzelnen Lehren von Kategorieen, Syllogismen ꝛc. ein, aber es hat gute Not, daß sie die logischen Gesetze und Regeln auch auf ihr Denken anwenden und die Fertigkeit erlangen sollten, im einzelnen überall das allgemeine logische Gesetz zu entdecken. Wenn dagegen des Lehrers Geist wahrhaft logisch gebildet ist, so lehrt er nicht nur überall, auch wo von Logik nicht die Rede ist, wirklich die Gesetze des Denkens, sondern sein direkter Unterricht über dieselben ruht auch auf der Basis einer auf dem Erfahrungskreis der Schüler genommenen Empirie, und die allgemeine Regel geht so unmittelbar ins praktische Leben über. Denn wer nicht für die Schule gelehrt ist, sondern fürs Leben, der lehrt auch nicht für die Schule, sondern fürs Leben.

---

6. Die Notwendigkeit, die Kinder zur Besinnung und zur Einkehr in sich zu gewöhnen.*

Rhein. Bl. Erste F. II. 2. Heft S. 117 f.

1827.

Ob nicht folgende Behauptungen strenge, allgemein gültige Wahrheit enthalten?! —

Wer nicht mit sich selbst umgeht, nicht in stillen Stunden mit

* Dieser Aufsatz ist, abgesehen von seinem pädagogischen Wert, ein Denkmal der Anerkennung für den Direktor der höheren Töchterschule in Elberfeld

sich selbst in lauterer Sprache redet, nicht Umgang pflegt mit seinem Geist und seinem Gewissen, nicht voll klarer und ruhiger Besinnung die Grundsätze seines Handelns, die Quelle seiner Gesinnungen prüft und läutert; der geht auch mit Gott nicht um, dem ist die Unterhaltung mit Gott nicht Herzensbedürfnis, dem ist die Gewissenhaftigkeit ein unbekanntes Ding, dem fehlt derjenige Grad der ruhigsten Besonnenheit, ohne welchen der eigentliche Mensch in der Regel im Dienste der Welt und schnöden Selbstsucht untergeht. Sehr viele Menschen leben in dem Gewirre der Geschäfte und äußeren Beziehungen fast ein rein äußeres, abgeglättetes und abgeflachtes, raffiniertes Leben; die Geschäfte und Verhältnisse, die Leidenschaften und Begierden, die Gewohnheit und Geistesträgheit lassen sie nie zur Besinnung kommen. Sie führen eigentlich ein Leben ohne rechte, klare, tiefe Besinnung. Ich meine hier das Besinnen des Geistes über sich selbst, über seinen ewigen Beruf, über seinen Zustand inbetreff der Tugendgesinnung und Gottähnlichkeit. Sehr vielen Menschen scheint diese Art des innern Besinnens und ein in solcher Weise ernst besonnenes Leben fremd zu bleiben. Es sind in der Regel verlorne Menschen, die der Strom der äußeren Verhältnisse und die Flut der inneren Leidenschaften mit sich dahin führt. Dem Reiche der geistigen Welt, wo die sinnige Betrachtung, ein gottvertrauendes Selbstbewußtsein herrscht und wo der Geist des Christentums das Szepter führt, gehören sie nicht an. —

Sind diese Behauptungen wahr, und fragen wir nach der Quelle dieses augenfälligen Verderbens, so tritt uns eben die Besinnungslosigkeit als eine Hauptquelle desselben entgegen. Diese Menschen besinnen sich nie recht; sie leben in ewiger Zerstreuung; sie finden nie Zeit, Fragen an sich selbst zu richten, oder sie haben nicht Stetigkeit genug, dieselben zu beantworten. Da heißt es in der Regel: Morgen, morgen — dann, wenn das und das geschieht, und so weiter, wie die Ausreden des erfindungsreichen Verstandes heißen. Wenn es nur einmal gelänge, solche Leute, die oft nur in großem Irrtum über ihren Zustand und den Zweck des Daseins befangen sind, zum Stehen zu bringen, zum Zwiegespräch mit ihrem Gewissen, in dem klaren Bewußtsein der Allgegenwart und Heiligkeit Gottes: so wäre schon viel gewonnen. Denn es fehlt ihnen wirklich an der klaren geistigen Besinnung. Es ist dies nach meiner Ansicht eine unendlich wichtige Eigenschaft (ohne welche der mit Leidenschaften ausgerüstete Mensch nicht thut, was recht ist, nicht ist, was gut ist,

C. L. T. Lieth, „bekannt in der litterarischen Welt durch seine drei Elementarbüchlein zur leichten und gründlichen Erlernung des Lesens, seine Kindergedichte und seine Gebete für Schule und Haus." Langenberg I, S. 23.

und nicht wird, was Gott gefällt) — die rechte, klare, einsichtsvolle Besinnung des Menschen über sich selbst.

Ich rede hier von dieser wichtigen Eigenschaft des innern Menschen, weil ich sie für eine Bedingung des gottseligen Lebens halte, und weil ich glaube, daß dem Kinde diese Eigenschaft in der Schule angeeignet werden muß. In der Schule. Woher sonst soll sie dem heranwachsenden Menschen kommen? — Von den Eltern? Allerdings, aber man findet dies nur in einzelnen, leider seltenen Fällen. Denn die Mehrzahl der Eltern kennt eben selbst die rechte Besinnung nicht. Die Vielfachheit der Geschäfte und oft auch der Drang und Druck des Lebens lassen nicht dazu kommen. — Also in der Schule, nämlich in der durch Zucht, Ordnung und Gesetz geregelten Schule, durch den freundlich ernsten, gewissenhaften, durch den Geist des Christentums geläuterten, besonnenen Lehrer, welcher die Erziehung seiner Schüler zum tugendhaften, besonnenen, christlichen Leben anstrebt. Das ist eine der großen Aufgaben des erziehenden Lehrers: die Schüler zur wahren Besinnung zu führen.

Manche Schule ist dazu gar nicht geeignet und löset diese Aufgabe nicht, kennt sie vielleicht auch nicht. Da ist ja in vielen Schulen ein so wildes äußeres Treiben, Gelärme und Geklapper mit Rechentafeln und Schieferstiften, mit Holzschuhen und Mäulern; da herrscht in andern eine wild unruhige Thätigkeit mit Buchstabenmaschinen und Ziffern; da rennt und schreiet mancher Lehrer selbst so unruhig wild unter die wilde Menge, daß weder an ruhige Besonnenheit des Lehrers, noch der Schüler jemals zu denken ist. Wild rennt ja an manchen Orten die Jugend bei dem Glockenschlag in die Schule, und wild strömt sie mit dem letzten Glockenschlage wieder heraus. Stehe still, unruhiger, redlich meinender Lehrer, und besinne dich selbst, ob es also recht und gut sei? Frage dich, welche Wirkungen solcher unruhige Zustand deiner Klasse hervorbringen muß? Berate selbst mit ruhiger Besonnenheit die wichtigsten Angelegenheiten deiner Schüler! Von dir muß die Besonnenheit ausgehen; durch deine Besonnenheit muß der Schüler Besonnenheit lernen; durch dich muß er sich besinnen lernen. Der junge Mensch lebt in der Befangenheit der äußern Welt. Seine Lebendigkeit und Bewegungslust treiben seine Kraft nach außen. Du sollst sein Auge nach innen richten. Von selbst nimmt er nicht Rat mit seinem Gewissen; von selbst spricht er wohl mit Steckenpferd und Puppen, mit Blumen und Tieren, aber nicht mit seiner eigenen Seele. Du, Erzieher, sollst die Stelle seines Gewissens vertreten; du sollst die Sprüche des Gewissens an ihn richten; vor dir, dem Hochstehenden, Vertrauenswerten, Wahrhaftigen soll er wandeln, wie der Geprüfte und Geläuterte vor seinem Gewissen. Du sollst vor deiner Jugend

in Treue und Unschuld dastehen; du sollst durch Worte und Haltung sie gewöhnen, die geistige Selbstbesinnung zu lernen. Das aber gelingt nicht in unruhigem, wildem Treiben; das gelingt nur in stiller Zucht, in Respekt und Sitte. Tritt im Geiste mit mir in die Mädchenschule jenes besonnenen Mannes in jenem gewerbreichen, unruhig bewegten Thale; wir treten in eine Kinderkirche.* Unser Herz schlägt bei dem Eintritt, und wir selbst werden stille. Der Lehrer übersieht mit ruhigem, freundlichem Blicke, worin das Gefühl des Dankes gegen Gott und der Wille, den neuen Tag in dem Gedanken an ihn, den Heiligen, Gütigen, Gnädigen, nützlich und heilbringend zu benutzen, zu lesen ist, die eben still eingetretenen Mädchen, deren Auge an dem Blicke des treuen Lehrers hängt. Wahrhaftig, ich wüßte nicht, was ergreifender, herrlicher auf Erden wäre, als solche Erscheinung. Hier ist Gottesdienst, hier ist Kirche, hier ist die Schule eine Schule edler Menschheit. — Die Mädchen erheben sich, man hörte es nicht.

Der Lehrer betet in einfältigen Worten, die gefühlten Dank für neue Wohlthaten aussprechen. Als die größte wird das köstliche Geschenk der Religion durch Jesum Christum und die neue Gelegenheit, in liebender Gemeinschaft zu gegenseitiger Veredlung zu wirken, gepriesen. Die Kinder schließen mit sanftem Gesange. Nun beginnt der Religionsunterricht, die Belehrung über Pflicht, Bestimmung und Glauben, in gleich ruhiger, fester Haltung, in edler, stiller Einfachheit und in ungekünstelter Rede. Kein Kind wendet den Blick von diesem Manne, keine schiefe Bewegung des Körpers, keine Spielerei mit Händen und Füßen, keine Störung. Der Religionsunterricht ist zu Ende. Nun werde, meinst du, das unruhige Treiben beginnen. Du irrst, und, wenn du anwesend bist, du irrst mit Verwunderung und Freude. Es herrscht die gleiche Ruhe und Stille, die gleiche innere Lebendigkeit und Ergriffenheit von beiden Seiten, der gleiche Geist, die gleiche Besonnenheit in dem Rechen- und jedem andern Unterrichte, wie in dem Religionsunterrichte. Du wolltest eine halbe Stunde in der Schule verweilen; du bleibst bis ans Ende; du kannst nicht weg. Wie du dich ergriffen fühltest durch Frage und Antwort in dem Unterrichte über Glauben und Hoffen, also stehst du verwundert da über die Gewandtheit in der Behandlung der Zahl, über die Reinheit und Schönheit der Schreibhefte, über die Fertigkeit im Lesen und Singen, wie über alles, am meisten aber über die Einheit des Tones und Geistes in allem. Das, Freund! ist die Wirkung des religiösen Gemütes des Lehrers; das ist Folge seiner Gewissenhaftigkeit und Besonnenheit. Durch sie

* S. die einleitende Bemerkung zu diesem Aufsatze.

werden die Kinder religiös, gewissenhaft und besonnen; durch sie lernen sie mit einem edlen Freunde, den sie Lehrer nennen und den sie achten und lieben wie einen Vater, umgehen, durch ihn mit ihrem Gewissen reden und die große Kunst der inneren Besonnenheit.

Im Leben zeigen sich die Früchte des stillen gottesgefälligen Wirkens dieses Mannes. Die weibliche Jugend zeichnet sich aus durch die unausbleiblichen Früchte solcher Schulerziehung. Du fragst, wo diese Schule zu finden sei? Frage nicht! Sie ist zwar, aber deine Aufgabe ist es, zu machen, daß man in gleichem Sinne nach deiner Schule frage. Dann ist auch deine Schule ein Ort, wo man lernt, mit sich selbst umzugehen, in stillen Stunden in Lauterkeit mit sich selbst zu reden, Umgang zu pflegen mit seinem Geiste und seinem Gewissen, mit klarer Besonnenheit die Grundsätze des Handelns zu prüfen, die Quelle, aus welcher reine Gesinnungen fließen, zu läutern, und Freude zu haben an dem heiligenden Umgange mit dem, der allheilig ist.

---

7. Soll ein Kind bei allem, was es liest, etwas denken, möglichst tief und viel denken?*

Rhein. Bl. N. F. XX. S. 3 f.

1839.

Der nachfolgende Aufsatz bezieht sich auf „Bemerkungen", welche Herr Prediger Melcher in dem Berlinischen Schullehrer-Verein vorgetragen und in Nr. 13 der Preußischen Volksschulzeitung des laufenden Jahrganges eingerückt hat. Und diese Bemerkungen bezogen sich auf eine Äußerung, die ich in dem Verein im Verlaufe einer Diskussion über das Benehmen des Lehrers beim Lesen mißlicher Stellen in der Bibel, besonders im Alten Testamente, angeregt durch Herrn Prediger Köppe, gethan hatte. Es war diese: „Der Lehrer muß die Schüler gewöhnen, nicht bei allem etwas zu denken."

In der darauf folgenden Versammlung legte Herr Melcher seine „Bemerkungen" über diesen Ausspruch dem Verein vor. Ich war zufällig nicht anwesend. Der Verf. teilte mir daher seinen Aufsatz im Manuskripte mit, und der Inhalt veranlaßte mich, das Nachfolgende niederzuschreiben und in dem Schullehrervereine vorzulesen.

---

* Dieser Aufsatz erörtert in einer für Diesterweg bedeutsamen Weise das sittliche und intellektuelle Verhältnis des Zöglings zum Erzieher; er wendet sich ferner gegen den Rationalismus der Philanthropisten und löst die von Rousseau im Emil IV § 31 aufgeworfenen Fragen.

Zu näherem Verständnis muß ich folgendes aus jenen „Bemerkungen“ vorausschicken.

Zuerst bemerkt Herr Melcher, daß der augenblickliche Ausspruch meinen übrigen Grundsätzen zu widersprechen scheine, dem Wortlaute nach ihnen wirklich widerspreche. Dieser Kontrast, diese Inkonsequenz sei zu lösen.

„Das Kind soll und muß bei allem, was es treibt und thut, so viel wie möglich denken und verstehen, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum. Dies heißt das Kind zum Menschen machen; denn durch das Denken unterscheidet sich der Mensch von dem Tier. Der Hauptzweck der Schule ist, daß das Kind denken und sich selbst verleugnen lerne. Das erste giebt die Grundlage zum vernünftigen, das andere zum frommen Menschen. Beides gehört unzertrennlich zusammen.“

Dieses auf sittlich anstößige Stellen in der Bibel angewandt, sagt er weiter:

„Mit bezug auf den Paulinischen Satz: Dem Reinen ist alles rein, sage ich: Wer mit heiligem Ernst und reinem Gemüt an die Bibellektion geht, und dabei Lehrerverstand und Lehrgeschicklichkeit besitzt, der wird bei anstößigen Stellen nicht ängstlich zu sein brauchen, sondern unter Befolgung des Grundsatzes: Das Kind soll und muß denken bei allem, was es liest — immer leicht das Rechte zu treffen wissen. Mithin wird die Regel: Gewöhne die Kinder, nicht bei allem etwas zu denken — unnötig und überflüssig. An ihre Stelle ist eine andere zu setzen, nämlich die: Gewöhne die Kinder, dir zu vertrauen und sich zu begnügen, ob du viel oder wenig oder gar nichts zur Erklärung einer Stelle hinzufügst. Nur dieses kann der Sinn des Ausspruchs Diesterwegs sein.“

Ob es damit seine Richtigkeit habe, zeigt der nachfolgende Aufsatz. Die Leser werden aus demselben einmal ersehen, daß meine Ansichten mit denen des Herrn Melcher größtenteils übereinstimmen, folglich nicht gegen ihn gerichtet gewesen; zweitens, daß ich diese Gelegenheit benutzte, um manches andere, was mir für den Verein als zeitgemäß erschien, auszusprechen. Der Auffassung des Zusammenhanges wird nach diesen Vorbemerkungen kein Hindernis mehr im Wege stehen.

Endlich will ich noch beifügen, daß mein Aufsatz dem Herrn Prediger Melcher Veranlassung gab, noch nachträgliche Bemerkungen folgen zu lassen, und Herrn Heime, einem andern Mitgliede des Vereins, sich gegen unsere Ansichten zu erklären und dem Verstehen und Denken, dem Fragen nach dem Was, Wie und Warum von seiten der Schüler, immer und überall unbedingt das Wort zu reden. Diese Kontroversen über denselben Gegenstand, an welchem auch andere

Mitglieder mündlich teilnahmen, erregten den Verein in besonderer Weise.

Folgende Sätze wären zuerst zu prüfen:

Denkend sein und sich selbst verleugnen lernen — gleichbedeutend gesetzt mit „Liebe zu Gott und dem Nächsten“ und das zweite mit „Unterordnung des eigenen Willens unter den Willen Gottes“ = „fromm sein“ — ist der Zweck der Schule.

Dieser Darstellungsweise — im Wesen sind wir, der Herr Verfasser und ich, vielleicht eins — stimme ich nicht ganz bei.

Zuerst ist Frömmigkeit nicht = Unterordnung des eigenen Willens unter Gottes Willen, die Unterordnung ist zwar eine praktische Folge der Frömmigkeit, aber die Frömmigkeit ist viel mehr, ist Gemütsbeschaffenheit, ist Gefühl, ist Beziehung alles Denkens, Fühlens und Wollens auf Gott, ist Hinneigung zu ihm, ist Einssein oder sich Einsfühlen mit ihm, woraus dann alles andere folgt.

Die Unterordnung des eigenen Willens unter einen fremden kann aus ganz andern, sogar aus im Grunde verwerflichen Ursachen geschehen, kann also das gerade Gegenteil der Beschaffenheit der frommen Seele bekunden, kann knechtischer Sinn sein. Ein solcher verleugnet sich und seinen Willen auch, ja er verleugnet ihn im eigentlichsten Sinne des Wortes. Auf das „sich selbst verleugnen lernen“ als That kommt es also bei der Wertbestimmung eines Menschen und demnach auch bei der Erziehung nicht an, sondern auf die Quelle, aus der es fließet. Die Erhaltung oder, wo es nötig ist, Reinigung und Wiederherstellung dieser Quelle, ist erste, höchste Aufgabe aller Erziehung, also auch der Schulerziehung. Ich sage: Erhaltung oder Herstellung. Wer nicht von dogmatischen Vorurteilen geblendet ist, macht als lauterer Erzieher die Erfahrung, daß es bei manchen Kindern vorzugsweise auf die Erhaltung ankommt, wesentlich damit genug ist. Die Annahme einer allgemeinen, absoluten Feindschaft* der Menschenseele gegen Gott, das höchste denkbare Gut, den Inbegriff aller Vollkommenheiten ist nicht nur ein Widerspruch in sich selbst (contradictio in adjecto), sondern wird auch von der Erfahrung, die viele (meinetwegen nur: manche) Eltern und Erzieher machen, und natürlich mit der höchsten Freude machen, widerlegt, und sie (diese Annahme) verdunkelt, wie jede a priori d. h. ohne Kenntnis der Thatsachen auf bloße Autorität oder einzelne Erfahrungen angenommene Hypothese den Blick, verwirrt das Urteil, verleitet zu falschen Schlüssen und Maßregeln, ist die eigentliche päda-

* So wenig das absolut Vollkommene in einem irdischen Wesen existiert, so wenig kommt das absolut Böse in einem endlichen Wesen vor. — Anm. Diesterwegs.

gogische Erbsünde. Ich sage: Die Aufgabe der eigentlichen Erziehung ist bei dem einen Kinde wesentlich Erhaltung und Fortentwickelung, bei dem andern Wiederherstellung oder meinetwegen Bildung der rechten Grundbeschaffenheit der Seele, die wir Frömmigkeit oder Liebe zu Gott nennen können.*

Die rechte Gemütsbeschaffenheit ist nach meinem Bedünken die Wurzel alles wahren menschlichen Daseins und Lebens, ich betrachte sie nicht bloß als die Wurzel des rechten Wollens, sondern auch als die Wurzel oder die Basis des rechten Verstandes. In einer Definition des Wesens der Erziehung muß daher die Bildung des Gemüts** als wesentliches Moment aufgeführt werden. Die Gleichsetzung der Ausdrücke: „Das Kind soll und muß (muß?) bei allem, was es treibt, so viel wie möglich denken und verstehen, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Wie und Warum“ und „das Kind zum Menschen machen“ ist darum völlig unstatthaft. Ich komme darauf zurück.

Zweitens müssen wir gegen die Bestimmung des Zweckes der Erziehung: „Denkend sein und sich selbst verleugnen lernen“ im allgemeinen bemerken: sie verlegt den Zweck der Erziehung an das Ende derselben, dessen Eintritt sich doch gar nicht bestimmen läßt; sie rückt den Zweck der Erziehung aus der Zeit der Erziehungsthätigkeit hinaus, teilt daher das Menschenleben in zwei getrennte Perioden, in deren erster man das „denkend sein und sich selbst verleugnen“ lernt, in deren zweiter man es kann. Nach meiner Ansicht aber ist das ganze Leben auch inbetreff der Erziehung ein stetiges Ganze. Im besondern muß ich gegen die Definition, insofern sie auf die Schulerziehung angewandt und deren Wesen dadurch als bestimmt bezeichnet angesehen wird, bemerken: auch das Schulleben des Kindes ist Zweck an sich, nicht bloß Mittel für ein anderes, nachfolgendes Nicht-Schulleben, (freilich, wie bei jeder stetigen Größe, Glied einer fortlaufenden Reihe, in der jedes als Wirkung und Ursache, Resultat einer Kette und Basis einer neuen Kettenreihe erscheint), das Kind erreicht, vorausgesetzt, wie sich von selbst versteht, wenn die Schule

* Leser, welche obige Sätze einer genauern Überlegung würdigen, bitte ich die Fassung derselben wohl ins Auge zu fassen, damit nicht weniger, aber auch nicht mehr hineingelegt werde, als wirklich in ihnen liegt. Um einem leicht entstehenden Mißverständnis vorzubeugen, bemerke ich, daß die Erfahrungspädagogik der Ansicht des Christentums, daß die Kinder noch nicht sind, wie und was sie werden sollen, vollkommen beistimmt. — Anm. Diesterwegs.

** Bildung des Gemüts verlangt Diesterweg hier, aber er spricht gegen eine besondere Gemütsbildung in dem Aufsatz, den wir unter Nr. 9 dieser Abteilung mitteilen. An unserer Stelle meint er allgemeine Begründung des ethischen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, dort eine unnatürliche Aufregung der Phantasie.

so ist, wie sie sein soll, in der Schule an jedem Tage, in jeder Stunde, seinen Zweck, erfüllt seines Lebens Bestimmung. Ein solches Kind hat, wenn es im Laufe der Schulzeit stirbt, seinen Lebenszweck bis dahin vollkommen erreicht. Nichts Gewordenes und Gewonnenes ist verloren — sage ich nicht nur inbezug auf die Unsterblichkeit, sondern an und für sich. Der Mensch soll zu aller Zeit seines Lebens Bestimmung erfüllen, als Unerwachsener ebenso gut wie als Erwachsener, wenn auch teilweise in andrer Thätigkeit nach innen und nach außen, aber immer jeder Altersperiode entsprechend und nach Verschiedenheit der Anlagen und des Geschlechts voll und ganz. Eine Schule, welcher die rechte Beschaffenheit und Wirksamkeit eigen ist, würde sich in ihrem Wesen gar nicht ändern, auch wenn es gewiß wäre, daß alle Kinder bei dem Austritt aus der Schule ein Raub des Todes würden. Wie der Zweck des ganzen Lebens in ihm selber liegt, so liegt auch der Zweck des Jugendlebens in ihm selber, nicht außer ihm.

Ich wiederhole: Der wahre Mensch lebt vorzugsweise in dem Gemüt, das Gemüt ist der eigentliche Mensch, ist die Wurzel alles wahrhaften Seins, wir nennen seine rechte Beschaffenheit Frömmigkeit, Pietät gegen Gott und Menschen.

Beide Richtungen der Pietät können bei Erwachsenen von einander geschieden sein, bei Kindern nicht; je jünger sie sind, desto weniger. Dem kleinen Kinde ist die Mutter alles in allem, ist ihm, wenn man sich nicht an dem Ausdruck stoßen will, Mensch und Gott zugleich. Durch sie hat und erlangt es alles, kommt es, leiblich wie geistig zu allem. Allmählich tritt in den Kreis seines Fühlens, Anschauens, Lebens, kurz seines Gemüts Vater und Geschwister und Hausgenossen und Freunde und — Lehrer. Diese leben in ihm, es lebt in ihnen, es weiß sich unmittelbar in ihnen, durch Frömmigkeit und Pietät ist es inniger, als die Sprache es bezeichnen kann, mit ihnen verbunden. Ihr Wille ist sein Wille, ihre Neigungen sind die seinigen. Wo es anders ist, ist das rechte Verhältnis gestört, die göttliche Naturordnung verkehrt. Oft genug mag das der Fall sein; aber dieses darf nicht als Regel angenommen werden, selbst wenn die Zahl der Fälle, wo es ist, sich auf eins beschränkte. Denn dieser eine bezeichnet dann den Normalzustand, den maßgebenden, den anzustrebenden, den als zu realisieren stets zu denkenden.* Daher ist

* „In dem Kinde ist die Anlage und Bestimmung, in uns die Erfüllung dargestellt, welche immer unendlich weit hinter jener zurückbleibt. Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen. Dem Menschen von Sittlichkeit und Empfindung wird ein Kind ein heiliger Gegenstand sein.“ Schiller.

„Ich habe immer Gott gesucht in der Natur und im Menschen, und wo

ein Kind, das anders will als die Eltern, als der Erzieher und Lehrer, aus der rechten Bahn gewichen, ein krankes Kind, die pädagogische Heilkunst wird zur Thätigkeit berufen; aber als ausnahmlose Regel darf dieses Verhältnis nicht betrachtet werden, sondern als zu überwindender Krankheitszustand, wie wir es ja auch ansehen. Erfahrung und Nachdenken sagen uns, daß diese Krankheiten der kindlichen Seele ihren Sitz viel mehr in den Eltern und Lehrern haben als in der ursprünglichen Beschaffenheit der Kinder selbst. Denn die Kinder pflegen zu sein und zu werden wie ihre Eltern und ihre Erzieher sind; gute Eltern pflegen gute Kinder, gute Erzieher gute Zöglinge zu haben, schlechte — schlechte.

Das Vorhandensein des rechten Verhältnisses muß daher überall als wirklich existierend angenommen werden und nebenbei auf Maßregeln gesonnen, die, wenn die Voraussetzung täuschen sollte, sie wiederherstellen — wie die Menschen in der Regel physisch gesund den Schauplatz der Welt betreten und nur dann die Hilfe des Arztes gesucht wird, wenn es nötig ist. Mit Arzeneien anfangen, fiel nur in der Vorzeit, wo man die Natur des Menschen nicht kannte, verkehrten Ammen ein. Die Natur ist gut, innen wie außen; wo sie es nicht ist, da ist sie es nicht mehr. Man hat dann die ursprüngliche Beschaffenheit wiederherzustellen.

Kommt daher ein Kind in die Schule zum Lehrer, den wir als den rechten Mann anzusehen und vorauszusetzen haben — denn die Karikatur, selbst wenn sie häufiger sein sollte als die Natur, ist ja immer nur ein Zerrbild — so setzt dieser rechte Mann voraus und, gottlob! die Erfahrung zeiht seine Voraussetzung noch nicht in der Regel der Lüge, daß das Kind wolle, was er will; es will in die Schule gehen, er will es in der Schule haben; es will lernen, er will es lehren; es will lernen, was und wie er will. Es fühlt seine Abhängigkeit von ihm, nicht als ein Übel, ein Unglück, das Abhängigkeitsgefühl ist seine Natur, es will geleitet werden. Wozu, wohin? Es will, wie jedes organische Wesen, Entfaltung und Übung seiner Kräfte. Und wie? Antwort: nach den seiner Natur, wie der Natur jedes Organismus, eingebornen Gesetzen. Der rechte Mann kennt diese, sonst wäre er nicht der rechte Mann, er kennt das Bedürfnis, das Streben, die Richtung der Kindesseele und die Mittel, die dem Bedürfnis entsprechen. Jedes empfindende Wesen, welches Gelegenheit hat, sich seiner Natur gemäß zu entwickeln, d. h. naturgemäß zu leben — denn Leben ist Entwickelung — ist glücklich, folglich auch das Kind in der rechten Schule, und ihr Lehrer ist

ich Gott nicht fand, da fand ich Unnatur, und wo ich die göttliche Natur nicht fand, da fand ich elende Stümperei.“ B. — Anm. Diesterwegs.

gleichfalls ein glücklicher Lehrer; das ganze Verhältnis ist das normale.

Der Centralpunkt desselben ist, wie ich schon angedeutet habe, das Gemütsverhältnis, die Gemütsbeschaffenheit, die Einheit der Gemüter in dem Kinde und dem Lehrer. Wir nennen sie in dem Lehrer Erkenntnis-, Entwickelungs- und Thatkraft, entsproßt auf dem Boden der Liebe; in dem Kinde: Empfänglichkeit, Keimkraft, entsprießend auf dem Boden der Pietät. Das Kind will — um andere Thätigkeiten nicht zu nennen — denken und handeln lernen, der Lehrer will es denken und handeln lehren.* Dazu gehören Denk- und Übungsstoffe. Und welche? Natürlich die, welche der denkende, geübte Mann auswählt und bestimmt. Und in welcher Weise behandelt? Antwort: In der der Kindesnatur zusagenden Weise. Was lernt das Kind daher denken? Was der Lehrer denkt, wozu er es anleitet. Und wie weit, in welchem Umfange? Antwort: in dem Umfange, als der Lehrer es für angemessen und gut erkennt. Er bestimmt folglich die Art des Denkstoffes (wie die Art der Übungen, das Ziel der Leistungen) und die Ausdehnung des Denkens, die er natürlich nicht nach subjektiver Laune bestimmt. Nun giebt es, wie bekannt, Gegenstände des Schulunterrichts, bei denen wenig zu denken, aber viel zu thun, und andere, bei denen weniger zu thun, aber mehr zu denken ist. Beides geschieht nach der Natur der Gegenstände und dem entsprechenden Bedürfnis des Geistes des Kindes, welcher sich der Gegenstände, folglich in der ihrer Natur entsprechenden Weise, weil es nicht anders geschehen kann, bemächtigen will. Das rechte Kind will aber weder etwas anderes der Art nach, als der rechte Lehrer, noch etwas anderes dem Grade nach, wie es allerwärts auch die Erfahrung bestätigt, deren Rat und Bestätigung bei solchen elementaren, notwendigen Dingen wir indes nicht einmal bedürften. Es ist der Entwickelungsgang innerer Notwendigkeit. Das Gegenteil dessen, was der Lehrer denkt, denken wollen, kann keinem Kinde einfallen, falls der Lehrer das Rechte denkt, denn der Mensch will das Rechte, das heißt das Wahre, denken: ja nicht einmal wird es dem rechten Kinde einfallen, mehr denken zu wollen, als der Lehrer denkt, mehr, als wozu er es anleitet. Dieses Maß richtet sich nach der Altersbeschaffenheit, den Anlagen und andern Individualitäten der Natur der Kinder, deren Bedürfnis sich für jedes Alter auf ein Normalmaß reduzieren läßt. Das eine Kind bleibt etwas hinter demselben zurück, ein anderes überschreitet dasselbe. Aber es entsteht kein anderer Denkinhalt als der des Lehrers. Und wenn ja eine Anmahnung

* Vgl. in dem unter I, 2 mitgeteilten Aufsatz die Abschnitte I, c und d.

dazu durch ungeregelte Einflüsse von außen in der Kindesseele entstehen sollte, sein Gemüt, in dem die Pietät wohnt, läßt es nicht zu; Ehrfurcht, fromme Scheu und die Gewohnheit, sich in seiner Richtung von dem verehrten Mann, in dem es lebt, leiten zu lassen, ersticken jeden Keim des Gegenteils. Wie die Sonnenblume beim Aufgang der Sonne sich zu ihr hinwendet und zum Empfang des belebenden Einflusses des Lichts und der Wärme ihren Kelch öffnet und Wohlgeruch duftet: also das wohlgeratene, glückliche, göttliche Kind bei der Erscheinung seines geistigen Nährvaters, seines Lehrers. Wo Vorwitz, Frühreife des Urteils, Hinwegsetzen über die unsichtbar, aber dem guten Kinde tief fühlbar gezogenen Schranken und andere Ungebühren sich zeigen, da tritt der Lehrer als pädagogischer Arzt auf, oder das Kind kommt in eine pädagogische Charité (z. B. vor dem Hallischen Thore in Berlin), wo ein Heilkünstler mit pädagogischen Messern, Salben und Getränken sein würdiges Geschäft treibt. Das ist ein uns fremdes Gebiet. Wir haben es mit der gesunden Natur zu thun, nicht mit der kranken.

Was es nach dem Bisherigen, nach meinem Bedünken, mit den ausgesprochenen Sätzen:

> „Das Kind soll denken bei allem, was es thut“, „das Kind soll und muß bei allem, was es treibt, so viel wie möglich denken und verstehen, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum“,

für eine Bewandtnis habe, erhellet von selbst. Ich kann sie nicht unterschreiben. Aber freilich bekenne ich mich auch nicht zu den entgegengesetzten Bestimmungen. Ich sage daher:

Heißt denken so viel als vorstellen und zwar Vorstellen des Rechten, so soll sich das Kind bei allem, was es thut, das Rechte vorstellen, d. h. aber dann ebenso gut, sich bei Märchen und Phantasiespielen Märchenhaftes und Phantasiegebilde, als beim Zählen z. B. Mengen von Einheiten vorstellen. Nimmt man das Wort nicht in diesem weiten Sinne, so muß man den Satz für falsch erklären und als zu gefährlichen Irrtümern verleitend. Nimmt man es aber in diesem weitesten Sinne, so besagt er weiter nichts, als: lasset das Kind ein Kind sein, spielen, dichten und denken, wie es seiner sich entfaltenden Natur gemäß ist, was dann der erziehende Lehrer zu bestimmen hat.

Noch weniger wird man sich aber dazu verstehen können, zuzugeben, das Kind solle bei allem, was es treibt, so viel wie möglich denken, oder gar so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum. Hat der Herr Verfasser denn vergessen, daß die Sünde der ersten Eltern entstand durch den von außen in sie hineingetragenen, nicht aus ihrer Natur sich entfaltenden Gedanken, zu

werden wie Gott?* Nein, mein verehrter Freund, das Kind soll nicht alles denken, noch weniger alles erfahren; das Kind soll denken und erfahren, was ihm frommt. Wie gut wäre es, wenn auch wir manches von unserem Denk- und Erfahrungsinhalt wieder in uns vernichten könnten! Behüte uns der Genius der Pädagogik vor allen Versuchen zur Frühreife, vor aller Gefahr, das Kind aus dem Paradies der Unschuld zu reißen, in dem es an Menschen wie an Gott glaubt, das Böse nicht will, weil es dasselbe nicht ahnet; nicht denkt. Die Lehrer sind es, nämlich die verkehrten, die ihr ungeregeltes Denken, ihre Räsonier-, Kritisier- und Zweifelsucht den Kindern einimpfen und sie aus dem Himmel ihres Paradieses, aus dem holden Jugendtraum herausreißen.** Wir wollen nicht fragen: Sind wir glücklich durch unsere Verstandeskultur, unsere Raffinements, unsere Spinnengewebe, unsere Spintisiersucht und Haarspaltekunst? Denn das irdische Glück ist nicht der Zweck des irdischen Wollens. Aber wir dürfen, müssen fragen: Werden wir durch die vielen Künste weise? besser, tugendhafter, gottwohlgefälliger, stärker in der Liebe? Wie, durch die Künste, die uns mehr und mehr von dem Ziel entfernen? Solange ein Unterschied bleibt zwischen Verstand und Vernunft, Verständigkeit und Weisheit, wollen wir uns hüten, den Verstand auf den Thron zu setzen, um ihn anzubeten, ihm das Primat im Leben zuzuerkennen. „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt." Warnen nicht alle weisen Männer vor der Gefahr, die durch den unzeitigen Gebrauch des Verstandes entsteht? „Wohl denen, die des Wissens Durst nicht mit dem Herzen zahlen." Und als sie mit einander um den Vorrang stritten, stellte er ein Kind mitten unter sie.

„Also bald Verstand, bald nicht Verstand!" Jawohl, meine Herren, nicht wie Sie befehlen — denn ich schlage die Volte nicht, mache nicht aus schwarz weiß, aus weiß schwarz, und eskamotiere nicht, um augenblicklichen Amusements willen, auf Augenblicke die Wahrheit, zapfe auch nicht, gleich dem obersten Verstandesteufel, aus demselben Fasse roten und weißen Wein zugleich, sondern ich sage: Verstand da- und dahin, wohin er gehört, Verstand in Verstandesangelegenheiten, aber auch keinen Zoll breit weiter und anderswohin. Vermißt er sich dessen, so klopfen wir ihm ohne Barmherzigkeit auf die Finger, damit er seiner Vermessenheit inne werde. Gewiß, es ist ein kläglich Schauspiel, wenn ein Mensch wenig oder gar keinen

* — „werden eure Augen aufgethan und werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist" — „daß es ein lustiger Baum wäre, weil er klug machte." Gen. III, 5 u. 6. — Anm. Diesterwegs.

** „Was das Entsetzlichste sei von allen entsetzlichen Dingen? Ein Pedant den es juckt, locker und lose zu sein." Schiller. — Anm. Diesterwegs.

Verstand hat; aber das Schauspiel, welches der darbietet, der den Verstand für den Meister im Leben hält, nichts weiter hat als Verstand, nichts anderes ist als purer, reiner, klarer Verstand, ist doch, beim Herkules! ein noch weit kläglicheres. Wie nach des Dichters Worten:

„Gar vieles kann, gar vieles muß geschehen,
Das man mit Worten nicht bekennen kann",

so kann und soll auch gar vieles geschehen ohne Verstand. „Ohne Verstand" werden Sie nicht in „Unverstand" übersetzen. Mit Unverstand soll nichts geschehen. Aber das, wovon der berechnende, messende und denkkünstlerische Verstand sich nichts träumen läßt, wovon er gar keine Ahnung hat, oder was er, wenn man ihn zum absoluten Souverän macht, für eitel Schwärmerei erklärt, ist gar oft das Erhabenste und Höchste gewesen und geworden. Was ließe sich darüber nicht sagen!*

Verstehen Sie unter „Verstand" und „verstehen" soviel als „Vorstellungen" und „vorstellen", so habe ich nichts dagegen, wenn Sie verlangen, daß das Kind sich bei allem möglichst viel denken, möglichst viel verstehen solle. Aber die Vorschrift allein thut es nicht, ist auch ganz und gar unnütz. Verstehen Sie aber, wie es mit Recht zu erwarten ist, unter Verstand das Begriffsvermögen, unter seinem Gebiet das Reich der Begriffe, so wird Ihnen der Psycholog sagen, daß der Mensch bis zum fünfzehnten Jahre aus dem Reich des Vorstellens nur wenig herauskommt. Sie stellen eine unmögliche Forderung. Wissen wir denn nicht alle, wie weit es mit dem Denken der Kinder bis zum zwölften oder vierzehnten Jahre gebracht werden kann, unserer hochgepriesenen Pädagogik zum Trotze, fast ihr zum Hohn und zur Schmach? Konnten denn selbst die Meister** in der Formenlehre, d. h. demjenigen Gebiete, das dem Erforschen der Kinder am zugänglichsten gemacht werden kann, die Kinder zu wirklichen Forschern und Denkern machen? O, sie finden wohl einiges, dieses und jenes, aber wozu die Zeit nicht gekommen, das haben auch jene durch ihre großen Künste nicht hervorgezaubert. Ein Kind forschet nicht und will nicht forschen, es will lernen, es will von denen lernen, an die es glaubt. Was diese ihm sagen, nimmt es auf Treu und Glauben an und behält es in einem feinen,

* Daß zwischen Gemüt und Verstand keine absolute Kluft, ja nicht einmal ein solcher Gegensatz liegt, wie er von vielen vorausgesetzt wird, ist sicher. Ich hätte die Erziehung zu beidem, also die rechte, Erziehung zur Vernunft nennen können. Aber diesem Ausspruch fehlt leider die unmittelbare Klarheit, weil sich verschiedene unter Vernunft verschiedenes denken. Ohne eine weitläuftige, nicht hierher gehörige Explikation wäre also durch diesen kurzen und treffenden Ausdruck hier nichts gewonnen worden. — Anm. Diesterwegs.

** Z. B. J. Schmid oder Ramsauer. — Anm. Diesterwegs.

guten Herzen. Der Zweifel (Skrupel) ist die Qual des Kindes. Es bedarf der Autorität und will sie.*

* Eins der vielen beherzigenswerten Worte, welche in dem trefflichen Werke der Frau Necker-Saussure (Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen, übersetzt von Hogguer und von Wangenheim, Hamburg 1838) vorkommen, finde hier eine Stelle (Teil II, S. 324):

„Da das richtige Urteil nicht dadurch gebildet wird, daß man viel vernünftelt, sondern dadurch, daß man mit Sicherheit zu schließen lernt, so giebt man der Urteilskraft eines Zöglings offenbar eine falsche Richtung, wenn man ihn veranlaßt, sich über Fragen auszusprechen, die unter Männern noch zu den bestrittenen gehören. Und doch läßt man sich durch die Begierde, seine eigenen und namentlich seine politischen Ansichten zu verbreiten, beständig zu diesem Fehler verleiten. Gewiß ist der Wunsch der Eltern und Lehrer, sich mit ihren Kindern und Zöglingen über die ihnen wichtig erscheinenden Gegenstände überall ganz einzuverständigen, ein sehr natürlicher; auch ist ihr Einfluß im allgemeinen so gut und überdies so unvermeidlich, daß man sich die Folgen desselben, von welcher Art sie auch sein mögen, wohl schlechthin gefallen lassen muß: allein er muß stets mit Redlichkeit und Offenheit geübt werden, und man darf dabei nicht eine Unparteilichkeit vorspiegeln, die sich stets und nicht unbemerkt verleugnen wird. Und wenn man es auch versuchte, dem kleinen Zöglinge, um ihm die Freiheit selbständiger Überzeugung zu bewahren, die Gründe für und wider ein System mit Nachdruck auseinanderzusetzen, so würde man ihn damit nur in eine höchst peinliche Ungewißheit stürzen. Kindern aber ist nichts widerwärtiger, als der Zweifel. Der leicht einzusehende Grund davon liegt darin, daß es nicht sowohl die Forschung nach Wahrheit ist, was für sie ein Interesse hat, sondern vielmehr der Gedanke der Handlung; darum wollen sie, um voraus zu wissen, wie sie künftig handeln werden, sofort Partei ergreifen. So werden sie, nachdem sie in unseren Augen unsere Gedanken zu lesen suchten, mit der Frage endigen: Was muß man glauben? Es wäre also ebenso gut gewesen, ihnen das gleich von vornherein zu sagen.

Ein Vater zeigt sich wahrheitsliebender und giebt seinen Kindern eine richtigere Vorstellung sowohl von ihrem Fassungsvermögen, als auch von der Beschaffenheit der Dinge dieser Welt, wenn er ihnen sagt: „Das ist meine Überzeugung und das ist der Weg, den mir mein Gefühl und Gründe, die ich für gute halte zu gehen vorschreiben; ihr aber habt über das Gewicht dieser Gründe noch kein Urteil. Wollte ich diese bei euch zur Anerkennung bringen, so würde es mir gewiß leicht werden, euch von ihrer entscheidenden Kraft zu überzeugen; ich würde aber damit euer Vertrauen in mein Urteil mißbrauchen. Erinnert euch daher daran, daß diejenigen, welche nicht wie ich denken, in ihren Familien auch für ihre Ansicht viele Gründe geltend machen können.“ Nach solcher Rede werden die Kinder, da ein Vater, der sich der Reinheit seiner Absichten bewußt ist, sich in den Äußerungen über seine Ansichten in der Unterhaltung mit ihnen keinen Zwang anthun wird, fast immer diese Ansichten zu den ihrigen machen und sie erst durch den Verlauf der menschlichen Dinge modifizieren lassen.

Durchdringen wir daher nur unsere Kinder mit jenen erhabenen Gefühlen und Gesinnungen, welche zweideutigen Grundsätzen und unsittlichen Systemen den Zugang versperren, und überlassen wir dann ruhig der Zeit und der mit ihr zunehmenden Reife ihrer eigenen Vernunft die Sorge, über alle weiteren verwickelten Fragen selbständig zu entscheiden.“ — Anm. Diesterwegs.

„Das Kind soll, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum.“ Ist es auch ernst, ist es überdacht?

Es giebt Gegenstände und Gebiete, in denen das Was und Warum an der rechten Stelle ist, z. B. in dem Gebiet der Zahlen- und Raumlehre. Je mehr das Kind hier denkt, nach dem Warum fragt, desto besser. Doch sind wir auch schon sehr zufrieden, wenn es von selbst nicht nach dem Warum fragt, sondern wenn es unsere Warums beantwortet. Also in dem dem Kinde zugänglichsten Gebiete forschet es nicht von selbst.

Aber denken wir uns ein Kind, welches in der Geographie, der Geschichte, der Naturgeschichte überall denken wollte, überall mit Warum und Wie bei der Hand wäre, was würden wir dazu sagen? — —

Es gefällt uns, wenn ein Kind wissen will, wie sein Nußknacker inwendig beschaffen ist, was für Eingeweide sein Weihnachtspferdchen hat, und wir wehren die drohende Miene der Mutter ab, die dem Kleinen verbieten will, den Nußknacker und das Pferdchen auch inwendig zu besehen. Und wer wird es einem Kinde übel nehmen, das die erste Uhr, die es in die Hände bekommt, aus Neugierde und Staunen über das sich bewegende und doch auf einem Orte bleibende, zu dem Ohre sprechende Wundertier übel zurichtet? Der verständige Vater wird die zerbrochene Uhr nicht bedauern, sondern dem Kinde die Freude bereiten, ihm das Räderwerk zu zeigen. So weit und noch viel weiter ist die Natur- und Kunstforschung gut. Aber auch überall? Überall das Wie und Warum? Wer würde nicht vor Schrecken die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen, wenn er erführe, daß die Kinder des Hauses allen Geheimnissen desselben und des Lebens nachspürten? Fragten die Kinder des Lot und des Noah nicht auch nach dem Was und Warum? Wer würde ein Kind ertragen, das „in gewissen Umständen der Mutter“ verstandesmäßig nach dem Was und Warum fragte, um möglichst viel zu erfahren, und immer tiefer und tiefer einzudringen? Wer würde nicht Wehe! Wehe! Wehe! über einen Sohn rufen, der mit spekulierendem, nüchternen Verstande das Gemüt seines Vaters, seiner Mutter zu zergliedern imstande wäre? Nein, es giebt eine freche Naturforschung, es giebt ein freches Denken. Nicht möglichst viel von dem Was und Warum zu erfahren, ist unsere Aufgabe, sondern möglichst viel von dem, was uns frommt. Frech ist alles Denken, welches um anderweitiger schlechter Zwecke willen angestellt wird, sei es um der Lüsternheit zu frönen oder um Mittel zu bösen Absichten zu gewinnen. Alle Horcher und Lauscher forschen auch; möchten sie nur alle ihre eigene Schande erhorchen!

Als Basedow den Erziehern und Lehrern seiner Zeit einen

naturgemäßeren Weg zeigen wollte, that er unleugbar tiefe Blicke in die Natur des Menschen und der Kinder, aber er wurde auch zu den größten Fehlern verleitet, die sogar der edle Salzmann zum Teil teilte. Jene sind auch jetzt noch unsere Leitsterne; aber in diese wollen wir nicht zurückfallen. Wenn er in seinem Elementarwerk (T. I, S. 101 der 1. Aufl. Dessau, 1774) die Kinder anleitet, in einem sogenannten Kommandierspiel die Teile des menschlichen Körpers anzuschauen und zu benennen, so ist das ganz gut, wenn es in der rechten Weise geschieht. Wenn er aber den Fritz, eine große Puppe in der Hand, zu Dorchen und Emilie sprechen läßt: „Der Fußballen, die Ferse, das Schienbein, die Wade, das Knie, die Kniegrube" und Dorchen oder Emilie fortfährt: „Die Scham, der Bauch, das (!) Nabel u. s. w.", so wird das kein besonnener Mann billigen, oder mit dem Grundsatz: „möglichst viel von dem Was und Warum" verteidigen können. Wer wird heutzutage noch Funke zum Muster nehmen, der in seiner Naturgeschichte (3. T.) den Lehrern Anleitung giebt, wie sie Kinder mit den Geschlechtsverhältnissen vertraut zu machen haben, in der vermeintlich guten Absicht, der bösen Neugier dadurch den Stachel zu rauben und der ausschweifenden Phantasie Zügel anzulegen. Wo bliebe die holde Scham, der Schutzengel der unschuldigen Jugend?

Es bleibt dabei, meine Herren, bald sind die Lösungsworte: Verstand, denken; bald kreuzigen wir uns bei denselben, je nach den Umständen. Stehen wir einem stocksteifen, strohtrockenen Schulpedanten gegenüber, der nichts weiß und treibt als Auswendiglernen unverstandenen Krames, leerer toter Regeln, der nichts will als Wortwerk: dem treten wir entgegen und schärfen ihm die Pflicht, die Kinder denken zu lehren, ein. Sehen wir dagegen einen ausgeklärten Verstandesmenschen, der da meint, nichts gelte und zähle, als was gezählt und gemessen werden könne, und der von dem unendlichen Reichtum der inneren Welt nichts wissen will, weil seine Kategorieen ihm davon nichts sagen, und der die armen Kinder in die trockene Wüste hineintreibt, in der er selbst fast verschmachtet: so schreien wir noch mehr, weil der Mißbrauch noch größer ist. Denn etwas Zeitgemäßes, auf der Entwickelungsbahn Liegendes nicht gewähren, einstweilen noch vorenthalten — zum Glück regieren die Schulmeister nicht über die Kinder das Leben hindurch — bringt weit geringeren Nachteil, als Menschen wie Gewächse zum Fruchttragen nötigen, ihnen vor der Zeit Früchte abzwingen. Jenes verlangsamt nur die Entwickelung, dieses aber verzehret das Mark.

Doch wir können uns trösten. Wie gar viele Sätze in dem Munde der Lehrer sind, ohne in ihr Gedankensystem eingegangen zu sein, so bekennen sich auch viele dem Wortlaute nach zu Grundsätzen,

ohne daran zu denken, sie in Thaten auszuprägen. So geht es auch den meisten mit dem Grundsatze: „möglichst viel denken und verstehen lehren, sei der Meisterspruch.“ Man suche die Anwendung in den Schulen, und man wird von der Furcht, daß die Kinder zu viel verstehen, zurückkommen. Und gerade das, was sie verstehen sollen; was dem kindlichen Verstande am nächsten liegt, verstehen sie oft am wenigsten. Dagegen hört man eher Worte, Mienen und Gebärden, die auf heimlichen Vorwitz hindeuten und auf einen Mangel an Pietät, der von keinem noch so hohen Grade der Denkkraft aufgewogen werden kann. Hier müssen die Lehrer erst in sich gehen und andere werden. Oder wo es nicht an ihnen, oder an ihnen nicht allein liegen sollte, sondern vielmehr an überverständigen Eltern und an schlechtem Beispiele des Denkens, Redens und Thuns, wo also die Kinder schon die Laster des Vorwitzes und der Lüsternheit mitbringen, da gilt — um mich dem Schlusse zu nähern — der Spruch, der zu dieser langen Rede Anlaß gegeben hat: „Die Kinder gewöhnen, nicht bei allem, was sie hören und lesen, etwas zu denken.“ Ich hätte demselben aber auch gleich den zweiten Grundsatz, den positiven, der die guten Kinder betrifft, anreihen sollen: Man gewöhne die Kinder nicht daran, bei allem, was sie lesen (nur vom Lesen war ursprünglich die Rede) etwas zu denken. Beide Grundsätze, so ähnlich sie klingen und so nahe der Inhalt beider einander liegt, sind nicht dieselben. Der erste verlangt, daß ihnen etwas, nämlich das Denken, für gewisse Fälle abgewöhnt, der zweite, daß ihnen etwas nicht angewöhnt werden soll. Jener setzt voraus, daß sie etwas angenommen haben, was sie besser nicht hätten, dieser, daß man sich hüte, ihnen eine Eigenschaft zu geben, die ihnen schaden kann. Der erste will nehmen, der zweite will nicht geben; sie verhalten sich zu einander wie minus zu Null.

Der erste gehört zur pädagogischen Therapie, der zweite zur pädagogischen Diätetik. Nur das kranke Kind bedarf des Arztes, jedes andere aber der Diät. Ich hatte daher, als ich den ersten Grundsatz aussprach, nur das ausgeartete Kind im Auge; jetzt spreche ich von den gesunden. Fragt mich nun einer: Wie soll ich es anfangen, daß meine Kinder nichts Ungehöriges denken? so weise ich auf den Anfang meiner Rede zurück und sage: Das Mittel liegt in der Pietät. Gewöhne deine Kinder zur Ehrfurcht gegen dich, was wieder dadurch am besten geschieht, daß du dir Ehrwürdiges, versteht sich im Geiste, anbildest, dadurch, daß du deine Gedanken auf große, erhabene, heilige Dinge richtest: dann wird ein unehrerbietiges Wort, das aus ihnen sich herauswagen wollte, ihnen auf der Zunge ersterben, und wenn sie gewahren, daß du eine keke Miene oder einen lüsternen Gedanken in ihrem Auge erspähest, so wird ihr

Gebein erzittern. Dann bist du ein Erzieher! Die Zöglinge des wahren Erziehers sind von ihm abhängig; äußerlich weniger als innerlich, und äußerlich, weil innerlich. Die Macht seines Geistes über ihren Geist giebt ihm die Macht über ihren Körper; sie gehorchen ihm, weil sie ihn achten, verehren, lieben. Für den gereiften Mann sperren wir nicht Gegenstände des Denkens durch Schlagbäume ab, damit er sie nicht überschreite; er dringe so weit, als seine Kräfte nur reichen wollen, er übe seine Kraft an der Verdauung der derbsten Speisen; des Kindes erquicklichste Nahrung aber bleibt die Milch.

„Den Reinen ist alles rein", ist ein zweideutiger, oft mißbrauchter Spruch. Soll er besagen: reine Menschen suchen nichts Unreines, wo nichts Unreines zu finden ist, ja selbst da, wo ein Unreiner es fände, finden sie es nicht einmal — so gebe ich ihn in ganzem Umfange zu. Reine Kinder, Kinder der Pietät, Kinder voll Glaubens und voller Liebe, und darum mit dem Himmel im Herzen, können sich es gar nicht denken, daß ihre verehrten Eltern, ihre Lehrer etwas Unreines sollten begehen, sprechen oder lesen können, nicht denken, daß in dem heiligen Bibelbuche Unreines stehen könne. Sie lesen über die wirklich unreinen Stellen und Geschichten hinweg, d. h. aber, was ich als einen Beweis der Richtigkeit meiner Ansichten anzusehen geneigt bin, sie verstehen die Sache nicht, sie denken nichts dabei, sie denken die Sache nicht. Das eben wollte ich mit obigen Grundsätzen. Aber etwas verstehen sie doch, wenn sie nicht mehr ganz unmündig sind, bei den Worten, d. h. sie fühlen etwas. Daß dieses so sein müsse, ersehen wir daraus, daß sie sich enthalten, Wörter zu gebrauchen, die die heilige Schrift nicht verschmäht, die aber unsere Sitte nicht gut heißet. Sie lesen sie ohne Anstoß und Erröten, mit völliger Unbefangenheit, aber sie nehmen sie nicht in ihre Rede auf. Durch jenes lassen sie die Sache, die sie bezeichnen, als eine fremde, oder ihnen ganz unbekannte stehen, durch diese würden sie den Begriff in ihr Gedankensystem aufnehmen, ein Doppeltes, was himmelweit von einander verschieden ist. So weit also reicht der Grundsatz: „Dem Reinen ist alles rein." Offenbar aber könnten die möglicherweise anstößigen Worte und Sachen in der Bibel fehlen, ohne daß für unsere Kinder etwas darin fehlte. Denn wir sahen eben, daß sie ihnen (im guten oder besten Falle) rein Null waren. Um der anderen, nicht mehr ganz unschuldigen Kinder, und noch mehr um der Lehrer willen, die dadurch in Verlegenheit gesetzt werden, wie wir gesehen haben, wäre es höchst wünschenswert, wenn die bezogenen Stellen fehlten. Denn wenn dem Reinen alles rein ist, so ist auch nur dem Reinen alles rein, der Unreine macht aber häufig auch das Reine unrein. Nicht an dem Unreinen bildet sich

der Sinn für das Reine, sondern das Gleiche nur an dem Gleichen. Je reiner daher die Umgebung des Kindes in Gedanken, Worten, Werken, Darstellungen, Gestalten: desto inniger, tiefer, reiner ist die Bildung des Kindes. Und könnten wir es vor aller Kenntnis der Sünde und des Bösen hüten und bewahren — wir würden uns glücklich preisen. Darum wollen wir dem Satz: „Dem Reinen ist alles rein“ nicht eine Ausdehnung geben, bei der er anfangen würde, unwahr und, weil er auf unser Handeln einwirkt, nachteilig zu werden. Aber er tröstet und beruhigt uns, wenn wir uns genötigt sehen, in der heiligen Schrift zweideutige oder bedenkliche Dinge, die kein Eindringen erlauben, kein Nachgehen möglich machen, lesen zu lassen, oder wenn unsere Schüler, da die ganze Bibel ihnen zur Hand ist und wir uns freuen, wenn sie sie zu Hause fleißig für sich zur Hand nehmen, auf dergleichen Geschichten stoßen. Daß der Wunsch, einen gelungenen Bibelauszug für Schulen und viele Erwachsene eingeführt und verbreitet zu sehen, nicht hat in Erfüllung gehen wollen, bleibt nach allem Bisherigen nur zu bedauern. Seine Erfüllung würde uns z. B. — auch ein Gewinn — solcher Unterredungen und Kontroversen überheben, wie die vorliegende, die ich, was mich betrifft, so sehr ich auch erkenne, wie wenig der Gegenstand durch meine Bemerkungen erschöpft ist, hiermit beendige.

Ich wiederhole es: ich bin überzeugt, daß ich mit dem Kerne der Gedanken unseres hochgeehrten Mitgliedes, der zu dieser Erwiderung mich selbst aufgefordert hat, übereinstimme, daß wir in dem Wesentlichen der Sache einig sind, wenn auch nicht überall dem Ausdrucke nach. Aber belohnen Sie, meine Herren! mich nun auch mit Ihren belehrenden Bemerkungen!

---

8. Der Lehrer ohne die Gewalt zu züchtigen durch sinnliche Mittel, eine entwickelnde Abhandlung über die Nachteile solcher Stellung.*

Rhein. Bl. N. F. XII. S. 311 f.

1835.

Der Mensch, sobald er in gewissem Maße zur Vernunft gelangt ist, hat das Recht, sich selbst zu bestimmen. Solches Recht ist denn

---

* In den Rhein. Bl. von 1828 (Erste Folge III. 1) S. 65 berichtet Diesterweg von den Schulen „in Mörs und anderwärts“.

Die Lehrer hatten bei Schulversäumnissen zunächst zu warnen und falls die Warnung nichts fruchtete, dem Pfarrer Anzeige zu erstatten; wenn das Einschreiten des Pfarrers auch ergebnislos blieb, ging dieser an den Bürger-

einmal begründet innerlich durch die Beschaffenheit seiner geistigen Natur, fürs andere durch äußerlich festgestelltes Gesetz. Dieses Recht kann aber keineswegs gesetzt werden als ein unbegrenztes, sondern es wird wesentlich und jederzeit bedingt durch den richtigen Gebrauch. Jede verkehrte Anwendung desselben muß uns nun erscheinen als Zwiespalt und Streit entweder wider innere Ordnung, mithin als in der Gesinnung haftend, oder wider äußere, folglich als entäußert zur That. In beiden Fällen tritt die Verpflichtung ein, die gestörte Ordnung wieder herzustellen; für den ersteren, indem somit die Menschheit angenähert wird dem höchsten übersinnlichen Gute, das erstrebt werden soll; für den anderen, weil dadurch hingearbeitet wird auf das höchste sinnliche Gut, welches erlangt werden kann. Dies wird bewirkt werden durch Hemmungsmittel, welche nach jener Verschiedenheit der Verpflichtung erscheinen müssen in doppelter, entsprechender Weise. Die innere Unordnung kann nur gehoben werden durch die Gewalt der Rede, welche sich darstellt als das Wort der freien Überzeugung, der liebevollen oder strafenden Zurechtweisung, der Kräftigung des Willens; ihr Ziel- und Endpunkt ist allein die Besserung. Der äußeren muß entgegengesetzt werden das, was sinnlich reizt und erregt, also daß zunächst nicht erzielt wird die Besserung, sondern Legalität. In wohlgeordneter Gesellschaft nun liegt jenes zu thun der Kirche ob, indem sie predigen läßt das Wort der Buße und Sinnesänderung, dieses dem Staate, indem er kriminell und polizeilich wacht über die Erfüllung bestimmter Gesetze.* Beide stehen somit

meister, der aber erst auf Genehmigung des Landrats einschreiten durfte. „Die Ausführung dieser Maßregeln ist also in der Hand der Pfarrer, Bürgermeister und Landräte.“ — Obiger Aufsatz ist wie die aus Diesterwegs Feder herrührenden nicht unterschrieben. Indessen weicht der sprachliche Stil von seiner Art erheblich ab, sodaß die Vermutung, daß die Arbeit nicht von ihm herrühre, gegründet erscheinen kann. In der Sache ist sie Diesterwegisch. Man kann vielleicht annehmen, daß er ein Beispiel „entwickelnder“ Behandlung geben wollte, was in der Aufschrift angedeutet ist; dafür eignet sich die Form des Aufsatzes. Man kann ferner annehmen, daß die Arbeit noch aus Mörs stamme. Wir reihen sie mit diesen Vorbehalten in unsere Auswahl ein.

* In seiner Rede über den Gemeingeist (1823. S. Schulreden S. 54) sagt Diesterweg: „Im Grunde wollen beide Anstalten Eines. Die niedrige Ansicht vom Zwecke des Staats, als habe er es bloß mit der Sicherung der äußern Freiheit durch gesetzmäßigen Zwang zu thun, sei ferne von uns! Der Staat will und soll alle Zwecke des Menschenlebens zu realisieren suchen. Da nun religiöse Anstalten denselben Zweck haben, so unterscheidet sich der Staat nur dadurch von der Kirche, daß er diese Zwecke des Menschenlebens zu verwirklichen sucht durch die praktische Thätigkeit, durch Erziehung der Bürger und durch Anregung zur Übung der Tugenden der Gerechtigkeit, Ehre, Mäßigkeit, Aufopferungsfähigkeit u. s. w.; die Kirche aber wendet sich an die ideale Seite des Geistes, an Herz und Gefühl, um, gemäß der religiösen Idee der Freiheit, den Menschen mit sich selbst und Gott zu versöhnen und ihm die Aussicht auf eine heitere Zukunft zu eröffnen.“

in dem innigsten Zusammenhange, den wir kürzlich nur so bezeichnen wollen, daß der Staat in seinem ganzen Bestreben sich immer vollständiger leiten lassen, und durchdrungen werden müsse von dem, was die Kirche will. Beide Institute nun, um ihren Zweck möglichst vollkommen und sicher zu erreichen, müssen zunächst und vornehmlich ihr Augenmerk richten auf diejenigen Individuen, welche künftig ihre Glieder werden sollen; sie haben zu diesem Ende erwählt ein vorbauendes Mittel, welches liegt in der Kindererziehung. Diese zerfällt in die häusliche und in die öffentliche durch die Schule. Wir haben hier nur zu reden von der letzteren.

Das Kind, obgleich willenlos zur Welt geboren, bringt es doch schon einen bestimmten Willen zur Schule. Er ist nicht überall der reine, ungetrübte, durch die Vernunft geleitete, sondern der widersetzliche, äußerer wie innerer Ordnung entgegentretende. Sich seiner zu bemächtigen, und innerlich ihn richtig zu gestalten, das bleibt die Hauptaufgabe der Schule, wie sich das ergiebt aus dem, was wir soeben über das Verhältnis des Staates zur Kirche ausgesprochen haben. Weder die Kirche also, noch der Staat kann verlangen, daß die Schule sei eine Kriminal- oder Polizeianstalt, sondern daß sie immer vollständiger werde eine Anstalt, die da führen möge wahrhaft zur Besserung. Es frägt sich nun, wie dieser Zweck erreicht wird. Offenbar müssen hier gewisse Anforderungen, von deren Erfüllung die Erstrebung solches Zieles abhängt, sowohl an die Kinder, wie an die Lehrer gemacht werden. Wir reden zuerst von den Bedingungen, welche wir für jene festzustellen haben. Als die erste tritt uns hier entgegen die Bestimmbarkeit des Gefühls, sowohl des sinnlichen, als des geistigen, an das überall die uranfänglichsten und unmittelbarsten Erregungen zu knüpfen sind; sodann die Bestimmbarkeit des Denkvermögens, d. h., die Kinder müssen befähigt sein, gewisse Gedankenreihen, welche ausgehen von dem Lehrer, in sich aufzunehmen nach ihrem eigentümlichen Sinn, nach Umfang und Zusammenhang. Es erhellt, wie zu dem Ende notwendig sei, eifrig Sorge zu tragen für die rein intellektuelle Ausbildung derselben. Allen Unterrichtsobjekten soll mittelbar mehr oder weniger diese Wirkung und höhere Beziehung zum Grunde liegen. Je mehr dies von dem Lehrer beachtet wird, desto sicherer ist ihm auch die Möglichkeit gegeben, bessernd auf die sittliche Beschaffenheit der Kinder einzuwirken. Sie wächst daher bei talentvolleren und an Jahren gereifteren Schülern, wird verringert bei jüngeren, verwahrlosten, schwachköpfigen, und verschwindet ganz bei Blödsinnigen, des Verstandes nicht Mächtigen. Die dritte Bedingung wird von uns gesetzt in die Bestimmbarkeit des Willens. Es leuchtet ein, wie auch hiervon, je nachdem diese graduell höher oder niedriger erscheint, der

bezweckte Erfolg — die Besserung — abhängig bleibt. Mit ihrer vollkommenen Annullierung würde auch jede Erziehung von seiten der Menschen undenkbar werden. Die Anforderungen, welche an den Lehrer dem Schüler gegenüber gemacht werden müssen, sind im allgemeinen und ohne ihr Maß angeben zu können, diese: Er sei intellektuell und sittlich so gestaltet, daß es von den Kindern anerkannt werde, wie er als bildend, leitend, bessernd in zureichender Weise unter ihnen stehe. Hierin liegt beschlossen, was im allgemeinsten bei dem Verhältnis des Schülers zum Lehrer und umgekehrt als notwendig vorausgesetzt werden muß, wenn Bildung und Erziehung zur Besserung gedeihen soll. Nun aber bleiben innerhalb dieser Grenzlinien, wie natürlich, verschiedene Wege noch offen, welche dem gewünschten Zielpunkt entgegenführen. Sie scheiden sich, obschon dasselbe anstrebend, zwiefach nach ihrer Eigentümlichkeit, indem entweder durch rein geistige Mittel oder durch sinnliche die innere Heilung versucht wird. Jene Heilmittel der ersteren Gattung begreift das Wort, die Rede, welche auftreten kann in verschiedener Form, bald als reinigend die Erkenntnis, dann als erhebend, doch nie ohne gleichzeitig den Impuls zu geben zu größerer Vollendung, oder als niederkämpfend und hinwegräumend, was hinderlich für die richtige Bahn sich findet, endlich als Drohung. Wie sich hier alles Einzelne und Besondere fassen läßt in die allgemeinere Form der Erregung entweder der Lust oder Unlust, so auch bei der anderen Heilmittelweise, in der jeder bestimmte Akt, zu dieser oder jener führend, und von dem Schüler veranlaßt, sich darstellt als Belohnung oder Strafe. Unzweifelhaft ergiebt sich aus dem Ganzen, wie die Lust oder Unlust nicht dürfe hervorgerufen werden, nur um sinnlich zu reizen, sondern wie sie nur dann die richtige sei, wenn sie die Absicht zu einem innerlich umwandelnden, guten Erfolg in sich trägt. Ob und wiefern ein solches bei äußerer Belohnung oder Strafe möglich sei, das bedarf noch einiger erläuternder Worte. Der Grundsatz ist ein wahrer und unbestrittener, daß das Innere bedingt werde durch das Äußere. Das innerste, eigentümlichste Geistes- und Gemütsleben hat sich oft mehr oder weniger gestaltet durch die Einwirkung und Verknüpfung besonderer äußerer Thatsachen und Erscheinungen. Daß gleiche Einflüsse auf dem rein sittlichen Gebiete stattfinden können, wird niemand ableugnen, solange der Mensch noch nicht bis zum vollendetsten Stumpf- oder Leichtsinn herabgesunken ist, womit eben auch seine Menschheit als aufgehoben gesetzt werden müßte. Gewiß möchte auch niemand dagegen etwas einzuwenden wissen, wenn man nur bedenkt, wie ja Gott äußere Fügung verwendet zur sittlichen Umbildung der Menschen; und gerade solche Mittel, wenn die mildern sich vergeblich erwiesen, enthalten des Kräftigen

und Eindringlichen am meisten in sich. Die Erfahrung giebt uns hier unbestreitbare Belege zur Hand. Auch läßt sich sehr wohl ein psychologischer Zusammenhang in dem ganzen Hergang erkennen, wenn wir uns nur erinnern, daß das, was äußerlich mit neuer, nie gefühlter Macht auf uns einwirkt, selbst dem weniger zu geordnetem Denken Befähigten in das innere Bewußtsein rufen wird einen neuen Gedankenkreis, von dem aus auch der Wille anders denn zuvor leicht bestimmt werden kann. Das Forschen nach der Bedeutung, dem Grunde, der Folge des von außen auf uns Drückenden schließt sich ja überall sehr nahe dem Druck selbst an. In dem Leben zwischen Lehrer und Schüler nun kann das alles um so eher erreicht werden, da ja das Zuchtmittel hier jederzeit von dem lebendigen Worte begleitet und getragen, folglich die notwendig damit zu verbindende Gedankenreihe von jenem gegeben wird, und nicht von diesem selbständig auszugehen braucht. Wenn wir nunmehr dargethan haben, daß auch die sinnlichen Zuchtmittel in der Schule zur Besserung abzielen müssen, und wie sie das können, so frägt sich, ob dieses selbst da noch erreichbar bleibe, wo die Strafgewalt mit nur unbedeutenden und kaum nennenswerten Ausnahmen den Händen des Lehrers* entrissen, und einem andern anvertraut wird, der, obschon nach den Lehrstunden als Erzieher eintretend, doch für die Dauer des Unterrichts mit dem Schüler außer allem wesentlichen, innern Verbande gestellt ist.**

* Besondere Fälle treten allerdings in jeder Schule aus dem Bereiche der Strafgewalt des einzelnen Lehrers heraus, und können nur vor versammeltem Lehrerkollegio ihre Erledigung finden. Solche Ordnung tadeln zu wollen, kann uns nicht in den Sinn kommen, da die Schule zuweilen, wenn schon ihre ganze Tendenz wesentlich eine andere ist, sich genötigt sieht, den Strafen einen polizeilichen, staatlichen Charakter aufzuprägen. Denn die Vergehen, über welche auf solche Weise abgeurteilt wird, sind auch von der Art, daß durch sie der Gesamtzustand der Schule leicht gefährdet werden könnte. Handelt sich's aber darum, dann fordert auch die Klugheit, wie das ja überall in so bedeutenden Kreisen geschieht, daß nicht der Einzelne, sondern alle vereint die allgemeine Gefahr abzuwenden suchen, dann kann auch die Strafe zunächst nichts anders bezwecken wollen, als die betreffenden Individuen in die Schranken der äußeren Gesetzmäßigkeit zurückzuweisen. Die Absicht zur Besserung liegt somit nicht unmittelbar vor; sie fällt einer späteren Zeit anheim. — Anm. Diesterwegs.

** Damit es nicht scheine, als ob unsere Frage nur von eingebildeten, nicht realen Verhältnissen entnommen sei, müssen wir kürzlich bevorworten, daß Anstalten mit solcher Einrichtung noch wirklich existieren. Hier, wo Kinder von dem elften Jahre ab gebildet werden, steht keinem Lehrer ein äußeres Strafrecht zu, außer etwa, daß er den ungezogenen Schüler während des Unterrichts von seinem Platze entfernen darf, — und auch das liegt wohl weniger eigentlich in seiner Befugnis, sondern man hat es geduldet aus schonender Milde; vielmehr muß, was geahndet werden soll, dem betreffenden Vorgesetzten, der keineswegs dem Lehrstande angehört, noch jemals angehört hat, zur weiteren Verfügung angezeigt werden. Dieser untersucht, und kann entscheiden für oder wider den klagbaren Lehrer, wenn wahre Humanität ihn nicht immer von dem

Das Verhältnis zwischen dem Belohnenden oder Strafenden und dem zu Belohnenden oder zu Bestrafenden, sobald daraus Besserung des letzteren hervorgehen soll, ist ein rein innerliches, sittliches, und kann nur gedacht werden als ein gegenseitig gebendes und empfangendes. Dieser letztere — der Zögling — macht auf jenen ersteren — den Erzieher — einen innerlichen Eindruck, entweder einen Lust, oder einen Unlust erregenden. Dieser nimmt das Gebotene in sich auf, und erwidert es auf gleiche Weise, entweder Lust oder Unlust darreichend. Somit ergiebt sich, daß die gewünschte Wirksamkeit des Erziehers, sowie das Aufsichwirkenlassen bei dem Zögling lediglich abhängig wird von der inneren Auffassung und Empfänglichkeit beider. Weiter hinaus als diese Empfänglichkeit geht, vermag auch niemand einen inneren Zustand zu schaffen; sonst fällt alles wieder dem äußeren, rein legalen Wesen anheim. Sie kann nun aber nicht allein nach Grad, sondern auch nach Art und Weise verschieden sich zeigen, und es läßt sich nicht leugnen, daß ihre Erscheinungsform bedingt wird durch äußere Umstände. Sie wird reiner und vollkommener, je inniger der äußere Verband zwischen Erzieher und Zögling sich gestaltet, und je mehr dieser durch sinnliche Anschauung sich befördern läßt. Denn offenbar werden dadurch bestimmte Merkmale zur Hand gegeben, denen zufolge eine vorliegende Handlungs- oder Sinnesweise so oder anders aufgenommen und beurteilt werden muß. Diese Merkmale leiten wir ab aus Miene und Gebärde, sowie aus dem ganzen Habitus des äußerlich Hervortretenden. Dieses alles bleibt mehr oder weniger gebunden an die äußere Wahrnehmung, und läßt sich selbst bei der möglichsten Bestimmtheit des Ausdrucks nicht gleich treu und gleich eindringlich für einen anderen zum Bewußtsein bringen durch eine Relation; ja wir glauben nicht zu viel zu behaupten, wenn wir sagen, daß für gewisse Entäußerungen des innern Lebens das sie vollständig bezeichnende Wort der Sprache noch mangele. Wenn wir daher dem äußerlich mit dem Zögling Verbundenen unzweifelhaft den Vorzug hinsichtlich der Beurteilung und Auffassung irgendeiner That oder Gesinnung vor jedem entfernter stehenden zusprechen müssen, so folgt daraus unbedingt, daß bei sonst gleicher Qualität jenem auch die größere Befähigung erwachse, die Empfänglichkeit für besondere Erregung hervorzurufen. Denn er wird am sichersten und schärfsten zu erkennen vermögen, welche Gedankenreihe er zunächst dem Zögling zu eröffnen habe, und wie er dann weiter handelnd ihn angreifen müsse. Aber nicht allein das kommt hier in Betracht, sondern auch, ob mehr oder weniger

letzteren zurückhält. So viel möchte hinreichend sein, um dem Leser eigenes Urteil zu verschaffen über das, was folgt. — Anm. Diesterwegs.

unmittelbar und ursprünglich empfangen wird. Je ursprünglicher und unmittelbarer irgendetwas überhaupt auf uns einwirkt, desto kräftiger und erregender bildet sich auch der Eindruck; er wird verringert, je mehr Vermittlung stattgefunden hat. Ein Redner, der unmittelbar zu uns spricht, übt offenbar mehr Gewalt auf unser Gemüt, als der treueste Referent seiner Worte, vorausgesetzt, daß beide ein gleiches Talent in dieser Kunst entwickeln; eine That, vor unseren Augen verübt, bewegt uns mächtiger, als ihre genaueste Beschreibung. Übertragen wir nun dies auf unsere Verhältnisse, so ergiebt sich, daß eine That, von dem Zöglinge ausgehend, oder eine Gesinnung, von ihm wahrgenommen, bei weitem tiefer und ergreifender eindringen muß auf den Lehrer, welcher, während diese oder jene erscheint, mit ihm in der unmittelbarsten Verbindung steht, als auf den entfernten Vorgesetzten. Daraus muß aber auch notwendig bei beiden ein von einander abweichendes Verhalten gegen den Schüler hervorgehen. Der Lehrer — wir reden hier nur von dem wackeren und tüchtigen — faßt das zur Entäußerung gebrachte Leben des Schülers auf mit Begeisterung, sodaß aus seinen Mienen und seinem ganzen äußerlichen Auftreten, sowie aus dem Worte und Handeln sich kundgiebt entweder der Abscheu und das sittlich beleidigte Gefühl, oder freudige Anerkennung und Übereinstimmung. Beides kann hier nicht anders gedacht werden, als hervorkeimend aus der Liebe. Nicht so der in diesem Falle außer unmittelbarem Konnex mit dem Schüler getretene Vorgesetzte. Er kann sich nicht zu jener warmen Begeisterung des Lehrers hinaufschwingen; vielmehr wird bei ihm eine Stelle finden die kalte Reflexion, mit welcher er, wie ein Kriminalrichter etwa, reiflich erwägend, über das vorgelegte Faktum, aburteilt; ein fremdes, wohl oft abstoßendes Benehmen wird seine Handlungen begleiten, weil er nicht mitten im Zusammenhange der Sache steht. Hieraus wird ersichtlich, wie verschieden von diesen Zuständen aus die rückwirkende Kraft auf den Zögling sich äußern müsse. Jene Begeisterung des Lehrers, sein liebevoller, überall sichtbar hervortretender Ernst wird in diesem den kindlichen Glauben an die wohlthätige Absicht ungleich leichter wecken, als das abgemessene, der gleichen Wärme entbehrende Verhalten des entfernteren Vorgesetzten. Jenes Wort und That kann eindringen zum Grunde des Herzens, und hier schaffen Umgestaltung und Änderung der Gesinnung; dieses Wort und That wird meist aufgenommen werden in oberflächlicher Weise, es wird bald verhallen und nur bringen die Frucht der Gesetzmäßigkeit.*

---

* Es ließen sich leicht noch manche spezielle Nachteile auffinden, die fast notwendig aus jener Anordnung hervorgehen. Wir wollen hier nur dies be-

Unsere bisherige Deduktion hatte Bezug allein auf die sinnlichen Heilmittel. Wir kommen jetzt zu den geistigen, sofern sie rein für sich, nicht als notwendiger Beisatz zu jenen ersteren angewandt werden. Diese Form, in welcher sie sich bewegen müssen, war das Wort nach seinen verschiedenen Gestalten. Die äußere Macht, dieses sich in unbeschränkter Weise und nach eigenem Belieben zu bedienen, kann dem Lehrer nimmer entstehen; sie ist ihm daher auch neben der von uns bezeichneten Einrichtung geblieben.* Der Behauptung, daß somit in allen Fällen, die hieher gezogen werden müssen, Lehrer und Schüler gegenseitig in der gehörigen Verfassung stehe, möchte leicht jemand auf den ersten Augenblick beipflichten; auch geben wir zu, daß die Erstrebung jenes Zieles hier gelingen würde, da den besonderen Erfordernissen zu dem Ende — wir sagten in solcher Beziehung, die Empfänglichkeit müsse sich bilden rein und ursprünglich — wohl genügt werden möchte, wenn nicht diese selbst nach ihrem allgemeineren und tieferen Grunde in der Entziehung der äußeren Zuchtmittel ihre vollständige und notwendige Verrichtung bei den Schülern schon gefunden hätte. Als die allgemeinsten Anforderungen, die wir zu machen hatten an den Lehrer für eine richtige und erfolgreiche Wirksamkeit, setzten wir, wie die Schüler in ihm den zu ihrer Bildung, Leitung, Besserung vollkommen tüchtigen Mann erkennen müßten. Wenn dieser nun aber so gestellt ist, daß er einen

merken, daß die Aufforderung des Lehrers zur Bestrafung eines Schülers gesetzlich durch den Klassenlehrer bewirkt werden könne. Wie so oft der Thatbestand dem Vorgesetzten hier unrein und verkehrt berichtet werden müsse, und was weiter daraus entstehe, das überlassen wir gern dem eigenen Nachdenken des geneigten Lesers. Ferner zeigt die Erfahrung einstimmig, daß die Lehrer Anmeldungen zu vermeiden suchen, solange es nur irgend thunlich ist, teils um den wahrlich nicht angenehmen Berührungen mit den Vorgesetzten zu entgehen, teils aus anderen, leicht begreiflichen Gründen. Auch die Frage, welche Wirkung das haben müsse selbst auf äußere Zucht und Ordnung in den Lehrstunden, möge ein jeder sich selbst beantworten. — Anm. Diesterwegs.

* Wir können uns nicht enthalten, in solcher Anordnung einige Widersprüche aufzudecken. Während man dem Lehrer jedes sinnliche Zuchtmittel aus den Händen nahm, mußte man ihm die Gewalt der Rede lassen. Allein man bedenke doch die Sache recht! Alles, was der sinnlichen Zucht zunächst anheimfällt, tritt auch gewöhnlich offenkundig und leicht wahrnehmbar hervor; was die alleinige Anwendung der Rede verlangt, liegt gemeinhin tiefer, versteckter, und fordert schärferes Eindringen zum Grunde. Wird nun der Lehrer für befähigt gehalten, in diesem Falle wirkend einzugreifen, um wie viel mehr nicht in jenem! Denn muß es nicht auffallen, daß man den vom Staate geprüften Lehrern hier einen Teil ihrer natürlichen und wohlbegründeten Macht entreißt, da man doch dieselben Individuen, arbeiteten sie an anderen öffentlichen Anstalten, im vollen und ungestörten Besitz derselben belassen würde? Sollte es etwa Bildungsinstitute geben, in welchen die Schüler nach besonderen, ganz verschieden von den durch die Wissenschaft festgestellten Regeln der Pädagogik erzogen werden müßten? — Anm. Diesterwegs.

bedeutenden Teil der rechtlich ihm gebührenden Gewalt über den Zögling verloren hat, daß er, wie ein Kläger vor Gericht, die Macht eines anderen zu Hilfe rufen muß, was folgt daraus, und welcher Eindruck geht hervor? So wie hier die Verhältnisse auf eine zwiefache Weise gehandhabt werden können, so fließen daher auch zwiefache Zustände. Der Vorgesetzte kann von dem Grundsatze ausgehen, daß der Lehrer zum wenigsten vor dem Schüler in allen Fällen Recht behalten müsse; er wird somit den Angeklagten jederzeit belegen mit Strafe, sie sei welcher Art sie wolle. Obschon gerade hier die Lehre und Gehaltlosigkeit solcher Einrichtung am grellsten heraustritt, obschon die Handlung des Vorgesetzten mit seiner inneren Überzeugung zuweilen in Widerspruch liegen wird, so ist doch der alles andere bei weitem überwiegende Vorteil erreicht, daß dem Schüler fernerhin die äußere Empfänglichkeit für das Wort des Lehrers bleiben muß. Das Regiment des Lehrers durch die Kraft der Rede, seine äußere Autorität, ist sichergestellt. Geschieht es nun aber, daß der Lehrer mit seiner Klage wider den Schüler in optima forma ab- und zur Ruhe gewiesen, daß mithin die gewünschte Strafe nicht verhängt wird, dann ist auch das letzte Band durchbrochen, welches einen etwa noch erträglichen Zustand der Dinge herbeizuführen vermochte; dann möge nur auch der tüchtigste Mann in seinem Fache sich in acht nehmen, daß er nicht ein Spielball der ungezogenen Knaben werde. Mag nun auch das letztere in dieser scharf bezeichneten Form selten vorkommen, da es ja das eigene Interesse des Vorgesetzten erheischt, die äußere Autorität des Unterrichtenden aufrecht zu erhalten, so ist es wahrlich schon bedauernswert genug, durch solche Maßregel, wie mild und schonend sie auch gestaltet werde, die innere Empfänglichkeit für das Wort des Lehrers, die Besserung wirkende, in dem Schüler unzweifelhaft zerstört zu wissen. Denn das Kind, welchem der Zugang mit irgendeinem Gebietenden vorerst nicht anders und besser eröffnet werden kann, als durch äußerlich festgestellte, unbegrenzte Gewalt, das in ihm die innerlich überragende Höhe des Geistes und Gemüts, getrennt von jener Autorität, noch nicht deutlich und genügend aufzufassen und anzuerkennen vermag, worauf möchte es hier natürlicher schließen, wenn nicht auf unzureichende Fähigkeit des Lehrers? Zweifel solcher Art und das bestimmt sich anschließende Bewußtsein, daß der Lehrer überhaupt eine nur untergeordnete Stellung einnehme, können unmöglich ausbleiben. Man entgegne nicht, der Schüler von elf bis vierzehn Jahren werde schwerlich zu solcher Gedankenentwickelung reif sein, er werde vielmehr dergleichen Verhältnisse unbeachtet und unbekümmert darum an sich vorübergehen lassen. Die Erfahrung lehrt, wie gerade Kinder ein scharfes Auge haben für alles, was sich in dem gegenseitigen Leben zwischen ihnen

und dem Lehrer hineinbildet; und besonders die, welche sich möchten am wenigsten leiten lassen, und doch der Leitung am meisten bedürfen, werden hier am deutlichsten sehen. Wo nun aber dem Schüler das Bild des Lehrers in so unvollkommener Gestalt entgegentreten muß, da wird auch der Eindruck jenes auf das Innere dieses der notwendigsten Wurzel und Grundlage entbehren. Denn innere Zustände können nur in dem Maße bei dem Menschen hervorgerufen werden, wie weit die ganze innere Verfassung des Wirkenden ihm zuredet, sich das Wirken desselben frei und willig gefallen zu lassen. So nötigt sich uns nach solchen Prämissen im allgemeinen der einfache Schluß auf, daß der Schüler durch die in Rede stehende Einrichtung keineswegs geneigt gemacht werden könne, das Wort des Lehrers mit einem Gemüte voll heiligem Ernste und ungetrübter Liebe in sich aufzunehmen. Die Rede kann in ihm nicht leicht einen tieferen und bleibenden Haltpunkt gewinnen. Allein auf das Äußere gewendet, wird er äußere Ehrerbietung und anständiges Betragen für das wesentlichste halten, was er dem Lehrer entgegenzubringen habe.

Etwas anderes, da es sich hier sehr nahe anknüpft, und derselben Betrachtungsweise unterliegt, dürfen wir nicht vergessen. Es sei uns erlaubt, noch einen Blick zu werfen auf das eigentliche Unterrichtswesen, wie sich dasselbe gestalten wird nach der vorliegenden Einrichtung. Unterricht und Erziehung stehen in der vollständigen Wechselwirkung, sodaß die Vernachlässigung des einen Teils auch sicher Schaden für den anderen nach sich zieht. Der höchste Zweck alles Unterrichts ist wahre Veredlung und Bildung des Geistes. Diesem müssen alle übrigen Zwecke untergeordnet werden. Solcher Anforderung kann um so eher und tüchtiger Genüge geschehen, je mehr der Schüler überall zur richtigen Freiheit und Selbstthätigkeit geführt wird. Alles daher, was rein durch Mitteilung von außen her an Kenntnissen und Fertigkeiten gewonnen wird, dürfen wir nur betrachten als notwendiges Mittel zur Erreichung jenes Zieles. Wo das äußerlich Gewonnene auch nur äußerlich haften bleibt, wo es nicht mit selbständiger Kraft zum inneren Eigentume verarbeitet wird, sodaß daraus ein zusammenhängendes, nach seinen einzelnen Teilen verbundenes und ursprüngliches Leben des Geistes allmählich hervorgehen kann, da findet auch leere Abrichtung anstatt der wahren Bildung Raum. Jene, zur steten Abhängigkeit von Menschen führend, und darum der Menschenwürde widersprechend, setzen wir beiseite; sie mag erlangt werden durch bloße Zucht. Wir haben allein danach zu forschen, auf welchem Wege die andere den Kindern anzueignen sei. Die richtige Methode, hören wir dem Lehrer zurufen, wende an, und du wirst den gewünschten Erfolg alsbald wahrnehmen. Auch wir sind überzeugt, daß hier durch die Methode des Lehrers

unendlich viel bedingt sei. Aber wir dürfen doch nicht unbeachtet lassen, daß ihre Wirksamkeit selbst wieder auf einem allgemeineren Grunde beruhe. Unmöglich kann sie als etwas Vereinzeltes dastehen, das wir uns, selbst losgetrennt von der sonstigen Verbindung des Lehrers mit dem Schüler, als den gehörigen Nutzen bringend zu denken hätten; vielmehr dürfen wir mit Bestimmtheit behaupten, daß gerade nach der Beschaffenheit jenes Verbandes die Frucht der methodischen Unterweisung so oder anders sich ergeben müsse. Denn ist dieser irgendwie ein unrichtiger und gestörter, so verringert sich auch in dem Schüler nach Maßgabe solcher Störung überhaupt die Empfänglichkeit, sich auf- und anregen zu lassen für einen Unterrichtsgegenstand, wie methodisch er auch behandelt werde. Je mehr das Bild des Lehrers in den Augen des Schülers eine verzerrte Form annimmt, je mehr seine ideale Gestaltung ihm entschwindet, desto weniger vermag sich dieser zu erheben zur Liebe und Begeisterung, desto weniger wird ihn auch das Wort der Unterweisung ergreifen, und innerlich ihm neues Leben schaffen. Geringe Anspannung und träges Wesen, wo es nicht die äußere Gewalt hemmt, wird fortlaufend solche Zustände begleiten. Verhält sich's aber zwischen Lehrer und Schüler, wie es soll, dann mag auch das äußere Zuchtmittel in dem Unterrichte seine gute Stelle finden, und nach innen wirken.

Nachdem wir, was folgt, wenn dem Lehrer die sinnlichen Zuchtmittel genommen sind, zureichend erläutert haben, so möge nun der geneigte Leser noch einmal dahin zurückblicken, von wo wir ausgegangen waren. Der Grundanforderung, welche an jede Schule unbedingt zu stellen war, kann unter solchen Umständen nicht genügt werden, mithin ist ihr Zweck und Ziel verfehlt. Wo das sinnliche Zuchtmittel nicht zum Inneren dringen kann, wo das geistige seiner eigentümlichen Wirkung beraubt ist, wo endlich der gesamte Unterricht nur zur Aneignung des äußeren Materials führt, da wird die wahre Erziehung, die Besserung anstrebende, nimmer gelingen. Das starre Gesetz allein bildet hier den mächtigen Hebel, welcher alles leitet und regieret; der förmliche Gehorsam muß erscheinen als höchste Pflicht dem Schüler und dem Lehrer. Herrscht aber ununterbrochen und stetig fortdauernd das Gesetz und der äußere Gehorsam, so ist auch kein Anfang für die innere Freiheit gegeben. Und doch darf niemand bestreiten, daß der Mensch von Jugend auf zu dieser entwickelt werden solle. So dem Gesetze auf keinerlei Weise entwachsen, ein vollkommener Unterthan desselben, tritt der Zögling aus der Anstalt, die wir eben hier im Sinne haben, in eine andere, jener ähnlich in ihrer Verfassung, über; von da aus unmittelbar in den Staatsdienst. Wir wünschen, daß wohl beachtet werde, was sich einem jeden von selbst über die amtliche Thätigkeit so ge-

bildeter junger Leute, wie über ihre ganze Stellung zum Staate notwendig aufdringen muß, enthalten uns aber gern der eigenen Untersuchung. Nur den etwaigen Einwand, daß für gewisse dienstliche Verhältnisse gerade solche Ausbildung verlangt werde, möchten wir noch zu beseitigen suchen. Die Unwahrheit solches Satzes leuchtet ein, sobald wir bedenken, daß die allgemein menschliche Entwickelung jeder anderen, für besondere Lagen des Lebens bestimmten voranschreiten müsse, und dann, daß jene, ist sie anders die wahre, auch am meisten zu dieser befähige.

Wenn uns demnach unsere Erörterung zu einem wahrhaft bedauerlichen und höchst bedenklichen Resultat geführt hat, so wissen wir wohl, wie in der Praxis die Sache zuweilen besser sich stelle, denn Individualität der eingreifenden Personen und besonders glücklich sich gestaltende Verhältnisse vermögen günstigere Ergebnisse hervorzurufen. Da aber die Richtigkeit der allgemein begründeten Beweisführung hierdurch keineswegs aufgehoben werden kann, so glaubten wir dergleichen Nebenumstände unberührt vorüberlassen zu dürfen. Nur eine sehr wesentliche Bedeutsamkeit hatten gerade solche Besonderheiten für uns. Je mehr uns nämlich die Erfahrung sichtbar bestätigte, wie durch besonderes Einschreiten die geschilderten Nachteile zu vermindern einzelne Männer mit unermüdeter Kraft und fortgesetztem Eifer sich bemühten, und je weniger wir nach unserer Stellung hoffen durften, sie durch mündliche Rede und Gegenrede für unsere Überzeugung zu gewinnen, desto bestimmter reifte auch der Entschluß in uns, das Ganze der Öffentlichkeit zu übergeben, damit wir den Meistern im Unterrichts- und Erziehungswesen eine schickliche Gelegenheit zur weiteren und gründlicheren Beleuchtung des Gegenstandes böten. An alle daher, welchen eine kräftige, frische und freie Bildung der Jugend am Herzen liegt, ergeht unsere freundschaftliche Bitte, ihre Stimme zu erheben, wo einseitige und beschränkende Einrichtungen die Bahn zum richtigen Ziele uns versperren wollen; an alle, die eines schärferen Geistes und vielseitigerer Erfahrung sich erfreuen, denn wir, wendet sich solche Bitte, indem wir willig es anerkennen, wie wir noch nicht überall ergriffen haben, wonach wir strebten, und wohl wissen, daß der einzelne nur anzuregen vermag, was allein in der Verbindung mit mehreren zur Vollendung gedeiht.

---

9. = Verstandes- und Gemütsbildung. =*

Jahrb. III. S. 120 f.

1853.

Der Unterricht in der Volksschule wurde bis in die zweite Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts vom Mechanismus beherrscht. Lernen war die Parole, Lernen hieß Auswendiglernen und nützliche technische Fertigkeiten sich aneignen. Der Lehrer sprach vor und diktierte, was wahr war oder wahr sein sollte und von der Jugend gläubig hingenommen und nachgesprochen wurde, weil es der Lehrer

* Das Verlangen, daß die Schule vor allem das Gemüt bilde, ist das Erzeugnis der ängstlichen und engherzigen Reaktion, die nach 1849 eingetreten ist. In diese Stimmung schlug die Streitfrage des Alt=Landammanns Schindler in Zürich unmittelbar ein. Curtmans 1851 erschienene Schrift „die Reform der Volksschule" ist eine Beantwortung dieser Frage, die so lautete: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwickelung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?" Wie sehr Diesterweg recht hatte, gegen Curtman, Kellner und deren Gesinnungsgenossen aufzutreten, zeigen Stellen aus Curtmans Schrift wie die folgende: „Allerdings haben die Jahre 1848 und 1849, diese Gottesgerichte so vieler übertünchter Menschenwerke, den Schleier von der geträumten Herrlichkeit des deutschen Schulwesens hinweggerissen, und das entschleierte Bild hat ein welkes, verzerrtes, ohnmächtiges Antlitz gezeigt ... Die deutsche Schule hat ihre Probe nicht bestanden, wenigstens die Probe ihrer Verheißungen nicht" (S. 1 f.) und (S. 178): „In der Luft der alten Häuser wächst keine tüchtige, vorurteilsfreie Generation heran. In den Pflanzstätten des Lehrstandes muß die innere Mission zuerst sichtbar werden, muß die neue Zeit ihren Anfang nehmen." Wegen L. Kellner vgl. man dessen Äußerung in den „Lebensblättern" S. 379 f.: „Man stützte gern die gesamte Nationalbildung und den einseitigsten Patriotismus samt der indifferenten religiösen Aufklärung auf die Klassiker und auf die entsprechend zugeschnittenen Lesebücher und vergaß dabei die Einfachheit und den schlichten Volkssinn, die stille Einwirkung auf Herz und Gemüt." Diesterweg schreibt über Kellner in den Rhein. Bl. Neueste F. XII. (1863) S. 56: „Für eine Hauptursache der Revolution und des ihr, wie man behauptete, vorangeschrittenen Rationalismus und der unkirchlichen Richtung erklärten die Enthüller des vorhandenen Verderbens die Verstandesbildung, die angeblich damit verbundene Vernachlässigung aller tiefergehenden Bildung, insonderheit der Pflege des Gemütes und des poetischen Sinns. Ein Mann der Zeit läßt sich die darin liegende Mahnung nicht zweimal sagen. So Hr. Kellner. ... Herr Kellner glänzte in dieser Zeit, er führte unter den Gemütsschwätzern den Reigen." — Grube wurde nur mit Unrecht zu den „Gemütlichen" gezählt. S. den Aufsatz unter II, 3 am Ende. Diesterweg citiert 1857 (Pädagog. Wollen u. s. w. S. 2) eine Äußerung Grubes aus der Pädagog. Revue von 1847, der ihn von diesem Vorwurf befreit: „Noch lange Zeit wird es dauern, ehe der Unterricht aus den Fesseln der Dogmatik losgemacht sein wird, die für den Geist der Theologie Bedeutung haben mag, aber für den Geist des Kindes ein toter Buchstabe bleibt." Daß Diesterweg eine andere Art von „Gemütsbildung" seinerseits verlangt hat, zeigt der unter 7 in dieser Abteilung mitgeteilte Aufsatz.

verlangte und darauf drang. Das Prinzip der Autorität gegen Bücher und Lehrer herrschte unbedingt; der Lehrer übte den Lehr- und Lerndespotismus.

Das hereingebrochene Zeitalter des Nachdenkens, der philosophischen Untersuchung, der Aufklärung that dagegen Einspruch. Aufklären hieß: zum Nachdenken veranlassen. Da der Verstand es ist, welcher denkt, so verfiel man auf den Gedanken der Verstandesübungen in den Schulen. Die Rochowsche Schule zeichnete sich darin aus, die Verstandesübungen kamen auf den Lektionsplan, worauf sie in dieser oder jener Schule jetzt noch figurieren. Zerrenner hat später darin am meisten geleistet.*

Es waren logische Übungen. Man zergliederte und definierte Begriffe, stellte Vergleichungen und Unterscheidungen an, gab Synonymen zur Aufsuchung der ähnlichen und unterscheidenden Merkmale hin, übte die sogenannten Vermögen der alten Psychologie, des Witzes und des Scharfsinnes. Es waren formale Übungen, ein eigentliches Objekt des Unterrichts fehlte.

Ohne Kenntnis der Beschaffenheit des Unterrichts, der Geistesbeschaffenheit der Lehrer und der geschichtlichen Entwickelung des Unterrichts erscheint einem diese Neuerung als ein sehr wunderliches Ding, als eine in hohlem Raume schwebende Sache. Aber die damaligen Lehrer waren so dumm und verkehrt nicht, wie heutzutage manche meinen und behaupten. Ein Vorschlag, welcher bei den Zeitgenossen so allgemeine Teilnahme findet, wie die Einführung der „Verstandesübungen“, hat stets einen realen, historischen Grund.

Der Verstand sollte angeregt und ausgebildet werden, man erkannte es als ein zeitgemäßes, notwendiges Unternehmen. In den Dörfern, welche dem edlen Herrn von Rochow gehörten, rafften verheerende Krankheiten Vieh und Menschen weg — die Bauern suchten Hilfe bei Wunderdoktoren und Quacksalbern. In Streitigkeiten fielen sie den Winkeladvokaten und Beutelschneidern in die Hände. Eine Menge abergläubischer Meinungen, von den Vätern ererbt, beherrschte die Masse. Wie war da zu helfen? Diese Frage beschäftigte den Herrn von Rochow. Während des Nachdenkens darüber fiel sein Blick auf ein Gemälde seines Zimmers, auf welchem eine Maus einen von einem Netz umstrickten Löwen durch Zernagen einer Masche befreiete. Eine innere Stimme sprach zu ihm: der gefesselte Löwe ist der von Vorurteilen umstrickte Mensch — sei du die Maus!

* Auch Niemeyer (§ 169 Anm.) rechnet die Pflege der Verstandesübungen zu den Verdiensten der Reckahnschen Musterschule. „Nicht alles darin war gleichwohl musterhaft; man übertrieb die Sache, wie es gemeiniglich den neuen Ideen geht.“

Noch an selbigem Tage schrieb er die Kapitel seines Kinderfreundes nieder, durch dessen Inhalt er gegen die Vorurteile, den Aberglauben und die Leidenschaften der Menschen ankämpfen und verständiges Nachdenken der Kinder entwickeln wollte.*

Es war ein zeitgemäßes Unternehmen des edlen Mannes. Auf den Gedanken, die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände der Schule rationell zu behandeln und durch ihre Kenntnis und Erkenntnis die Denkkraft zu entwickeln, konnte er nicht kommen. Es fehlte noch an der rationellen Erforschung der Objekte selbst, an der Methode. Man wollte darum neben und außer dem bisherigen Unterricht den Verstand üben.

Es war ein guter Gedanke, ein wirklicher Fortschritt, obgleich wir jetzt darüber hinaus sind, nicht in dem Sinne der Finsterlinge darüber hinaus sind, daß wir die Verstandesbildung der Kinder überhaupt perhorreszieren, sondern in dem Sinne, daß wir zwar dasselbe wollen, aber in anderer Weise, nämlich nicht neben den eigentlichen Unterrichtsgegenständen, sondern an denselben. Herder kennt keinen höheren Lobspruch für ein Kind, als wenn man von ihm sagen könnte, es sei ein verständiges, ein recht verständiges Kind, und darin werden wir dem einsichtsvollen, humanen und religiösen Manne wohl beistimmen. Der Verstand thut es nicht allein im Leben, aber es geschieht doch nichts Rechtes ohne Verstand. Unter Verstand verstehen wir aber nicht das abstrakte Begriffsvermögen, sondern überhaupt Einsehen und Nachdenken, Überlegen und Prüfen, Kenntnis und Liebe zur Wahrheit und ihrer Erforschung, was alles ohne Anleitung dazu in der Schule nicht erstrebt werden kann. Der rechte Verstand verträgt sich nicht nur mit dem Wollen des Rechten und mit festem Charakter, sondern er ist die unerläßliche Vorbedingung zu beidem. Denn ohne Verstand und Einsicht erkennt man das Rechte und Wahre nicht, und ohne Verstand verfällt der Charakter dem Eigensinn oder dem Fanatismus. Verstand ist zu allen Dingen nütze und notwendig.

Er bildet sich durch die Erkenntnis des Wahren. Wer die Wahrheit sucht und findet, das Wesen der Dinge, der Welt und des Geistes, erforscht, bildet eben damit seinen Verstand. Er ist nicht — wie kein Vermögen des Menschen — ohne Gegenstand und ohne Inhalt, er wächst an dem Erfassen der Gegenstände und ihrer geistigen Verarbeitung.

* Rochow erzählt anders. Das Bild des Löwen und der Maus habe er selbst gezeichnet — „und nun schrieb ich gleich denselben Morgen die Titel der dreizehn Kapitel, woraus mein Schulbuch für die Lehrer der Landleute sein sollte, nieder". Das war am 14. Februar 1772. Der „Kinderfreund" ist 1773 entstanden.

Sobald man diese Einsicht gewonnen und nachdem man die Lehrgegenstände selbst in ihrer Wesenheit und Eigentümlichkeit erkannt und methodisch, d. h. ihrer und der Kinder Natur gemäß, bearbeitet hatte, konnte man die formalen oder sogenannten reinen Verstandesübungen als besonderen Unterrichtsgegenstand fallen lassen, und man that es. Die Pestalozzische Schule weiß nichts mehr von ihnen, aus fast allen Schulen sind sie spurlos verschwunden, die betreffenden Bücher antiquiert. Indem wir dieses billigen und als einen Fortschritt betrachten, verwerfen wir keineswegs die logischen Übungen, und noch weniger stimmen wir in die Klage eines Ministers ein, daß leider auch die Logik in Schullehrer-Seminarien traktiert werde; aber, da wir jetzt jeden Unterrichtsgegenstand nach seiner bildenden, folglich auch nach seiner verstandbildenden Seite aufzufassen und zu behandeln vermögen, so thun wir dieses. Das historische Verdienst der Rochowschen Schule soll darum nicht geschmälert werden. „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten.“

Beiläufig werde noch bemerkt, daß die (formalen, reinen, auch abstrakten) Verstandesübungen mehr in den Schulen Norddeutschlands im Schwunge waren als in denen Süddeutschlands. Es deutet dieses, wie so vieles andere, hin auf den angebornen und durch die Kultur fortentwickelten Unterschied zwischen den Bewohnern beider Teile unseres Vaterlandes. Wir fühlen uns zu dem Süddeutschen hingezogen, und wir — stoßen ihn ab. Das Gemütsleben wird von allen geschätzt und geliebt, der (nur zu oft und viel spintisierende, folglich falsch geleitete und unechte) Verstand des Norddeutschen nicht. Aber dabei bleibt es: alles mit Verstand!

Das eben gebrauchte Wort „Gemüt“ erinnert an eine Erscheinung der allerneuesten Zeit, und es möge erlaubt sein, da Entgegengesetztes, nebeneinander gestellt, einander beleuchtet, ein paar Worte darüber zu sagen.

Dieselben bilden hier eine Episode, eine Digression; aber eine natürliche, kein hors d'oeuvre.

Herr Schindler in Zürich hat bekanntlich die Frage, wie man die Schule von ihrer abstrakten Richtung befreie, zu einer Preisfrage gemacht, Herr Grube hat darüber ein lesenswertes, Herr Curtman sein famoses Buch („Reform der Volksschule“) geschrieben, und in vielen Zeitschriften ist darüber verhandelt worden. Alle stimmen, soviel ich weiß, darin überein, daß die abstrakte Richtung (des Verstandes) nicht nur zu verdrängen, sondern durch Gemütsbildung zu ersetzen sei. Grube und Curtman fassen die Frage in allgemeinerem Sinne; jener dringt überhaupt auf ästhetische Bildung, in welcher die Gemütsbildung als ein Zweig erscheint, Curtman

verwirft, wie bekannt, die ganze Richtung der modernen Schule. Kellner dagegen empfiehlt im engeren, strikten Sinne des Wortes, die Bildung des Gemüts.

Nach meinem Ermessen hätte der Beantwortung der Schindlerschen Frage zweierlei vorhergehen müssen:

erstens die Untersuchung, worin die abstrakte Richtung besteht, was man demnach darunter zu verstehen hat;

zweitens die Untersuchung, ob es überhaupt und inwiefern, wo und wie, es wahr ist, daß die abstrakte Richtung in der Schule vorherrscht.

Weder das eine noch das andere ist in genügender Weise geschehen. Darum mußte auch die Lösung der Frage ungenügend bleiben.

Was ist abstrakte Richtung, abstrakter Unterricht? Die gewöhnlichen Antworten darauf, abstrakter Unterricht sei nicht anschaulicher, begriffsmäßig logischer, grammatisch wortmäßiger und darum der konkreten Unterlage entbehrender, anlehrender, leerer, hohler Unterricht ꝛc., genügt zur Untersuchung nicht. Statt solcher selbst abstrakten Worterklärung muß man Sacherklärungen verlangen, die nicht gegeben werden können ohne psychologische Untersuchung. Begriffe setzt man den Anschauungen entgegen; aber kein verständiger Mann verwirft darum die Begriffe, d. h. allgemeinen Vorstellungen, welche ebenso notwendig (wenn auch nicht das erste) sind, als Anschauungen. Die Anschauungen liefern das Material, die Begriffe das Produkt. Die Sinne verschaffen jenes, der Verstand dieses. Beide verhalten sich zu einander wie Rohprodukte zu verarbeiteten. Diese existieren nicht ohne jene, aber von rohem Fleisch, von Wurzeln, Salatblättern, Korn und Weizen leben wir nicht mehr, sondern von Braten und Brot. Die Polemik gegen Begriffe überhaupt wäre Polemik gegen die selbstthätige Kraft des menschlichen Geistes, wäre Verwerfung des Verstandes und der Intelligenz überhaupt.

Nach der eben geforderten (nunmehr, wenn die Schindlersche Frage nicht ohne wichtige Folgen bleiben soll, notwendig gewordenen) Untersuchung käme die zweite, durch dieselbe erleichterte Frage, inwiefern, nicht ob begriffsmäßig und abstrakt (denn das soll die Schule auch), sondern ob die Schule zu begriffsmäßig, zu abstrakt verfahre, ob zu unrechter Zeit u. s. w.

Ich glaube, daß diese Frage teilweise mit Ja zu beantworten wäre. Aber mit dieser Antwort wäre es nicht genug, eine spezielle Untersuchung der Behandlung sämtlicher Unterrichtsgegenstände müßte vorhergehen. Diejenigen, welche sie bejahen, haben vorzugsweise den grammatisierenden Unterricht im Auge, und ihre blinden Nachtreter haben sich beeilt, jeden grammatischen Unterricht über Bord zu

werfen. Wir sprechen nachher noch ein Wort darüber. Der Umstand aber muß dabei jeden höchlich Wunder nehmen, daß gerade diese erklärten Feinde des (wir müssen nach obigen Andeutungen sagen) sogenannten abstrakten Unterrichts nicht mit Hörnern, Zähnen und Krallen auf den abstraktesten und folglich nach ihrer Meinung verwerflichsten Unterricht, nämlich auf den Katechismusunterricht, besonders im Kindesalter, losgehen und ihn ins Meer werfen, wo es am tiefsten ist. Merkwürdigerweise fehlt die Konsequenz. Ich überlasse die Erklärung dieser (mir nicht rätselhaften) Erscheinung dem Nachdenken des Lesers. —

Gemütsbildung! ruft Herr Schulrat Kellner, und er liefert sofort eine Anleitung dazu durch Poesie. („Die Poesie in der Volksschule." Essen 1852, 288 S.)

Nebenbei ergeht er sich in seinen beiden neuesten Schriften (außer der angegebenen in den „Aphorismen") in den vielseitigsten Anklagen gegen die moderne Schule. Vielfach stimmt er darin nicht nur mit Herrn Curtman, sondern mit den Gegnern des geistbildenden, entwickelnden Unterrichts überhaupt überein. Herrn Curtmans Philippica ist noch eher geeignet, uns für sich zu gewinnen, da er nicht nur andere, sondern auch sich selbst im Angesicht des ganzen Volkes die Nase aus dem Gesicht schneidet.* Herr Kellner aber thut dies nicht, da er doch früher an der Entwickelung der modernen Richtung der Schule recht fleißig mitgearbeitet hat.

Beiläufig gesagt, ich halte die tausend Stimmen, die seit 1849 sich klagend und anklagend über die Schule und die Lehrer vernehmen lassen, ihrem wesentlichsten Teile und ihrer Tendenz nach für ein sehr unreines Produkt.** Ich sage dieses hier ganz im allgemeinen, ohne spezielle Beziehung auf einzelne Personen. Diese mögen in Einzelheiten recht haben, ich glaube es; daß sie aber im ganzen und großen, wovon sie eben sprechen, im Unrecht sind und Unrecht thun, schweres, unentschuldbares, boshaftes, mitunter aus den unlautersten Quellen fließendes Unrecht, unter welchem Tausende von Lehrern, ja die ganze Schule, leidet: das ist meine feste Überzeugung. Man blicke auf die Personen, von welchen sie hauptsächlich ausgehen: von Klerikern, man muß der Aufrichtigkeit und Wahrheit wegen, Gott sei es geklagt, hinzufügen, von orthodoxen Buchstaben-

* Damit spielt Diesterweg auf Curtmans Worte in der Vorrede zur Reform der Volksschule an: „Meine frühere Begeisterung für Volksbildung durch Volksschulen war durch tausend Erfahrungen bereits sehr gemäßigt worden, als die Revolution von 1848 mir vollends zeigte, unter welchem ideologischen Verschönerungsglase ich und so viele andere die Schulwelt betrachtet hatten." Ein solches Bekenntnis hat Kellner nicht abgelegt.

** Vgl. den unter VII, 3 unserer Auswahl mitgeteilten Aufsatz: „Ankläger des preußischen Volksschulwesens u. s. w."

gläubigen, katholischen und protestantischen Jesuiten, von Regierungsbeamten, die den grünen Tisch und Akten besser kennen als das Volk und die Schule, und von Junkern. Die Sache ist darum sehr verdächtig. Sie wird es im höchsten Grade, weil deren Stimme vor dem Jahre 1848 nicht vernommen wurde, weil hohe, einflußreiche Personen dieselbe gern vernehmen und ihre Urheber für „Gutgesinnte“ erachten und belohnen, weil man sich dadurch als beliebten Gegner der neueren Bewegungen offenbart. Die Frage drängt sich auf: Würden die lauten Klagen und Anklagen gegen die vermeintlich verderbliche Richtung und die Verdächtigungen der Personen auch dann noch laut werden, wenn das Blatt sich wenden und die Großen der Erde sich, statt gegen, für die Sache und Personen erklären sollten? Sehr schwerlich.* Wie steht es demnach mit der Ehrlichkeit und Überzeugungstreue? —

Gemütsbildung! so heißt das neue Stichwort. Es ist die Antithese gegen die verrufene Verstandesbildung von anno 1770 ff. Auch so zeitgemäß, wie diese es war, wie wir gesehen haben? —

Gewiß, das Gemüt des Menschen darf nicht leer ausgehen, es muß laut, voll und stark tönen in der Brust, wenn aus ihr lebendige Gefühle, aus dem Kopfe frische Gedanken hervorspringen und zu Thaten werden sollen. Gedanken?

Ja, Gedanken. Und mit dieser Äußerung müssen wir der Ansicht des Herrn Kellner und seiner Auffassung des Gemütslebens entgegentreten.

Darin sind wir mit ihm einverstanden, daß das Gemüt der Kinder angeregt, ergriffen, belebt, gekräftigt werden soll; ja wir gehen über ihn hinaus, wir wollen mehr, wir wollen es zur Hauptpotenz in dem Menschen erhoben wissen.

Herr Kellner betrachtet, wie aus seinen Mitteilungen über Gemütsbildung (besonders in dem langen Vorworte zu seiner „Poesie in der Volksschule“) und aus den Mitteln, die er dafür vorschlägt, hervorgeht, das Gemüt als eine einzelne, besondere und besonders zu erregende Kraft, gerade wie die Anhänger der alten Psychologie den Verstand ansahen, den sie deshalb auch absonderlich und an sich bilden wollten. Wir dagegen teilen die Ansicht von Weiß, wie er sie in seinen „Erfahrungen eines Schulfreundes“ (besonders im 2. Teile) entwickelt hat. Nach derselben bildet das Gemüt das Fundament der menschlichen Seele, die Grundkraft und die Einheit derselben. Es verklärt sich zum Gefühl, wie zur Idee und zur Vernunft, von ihm gehen die Antriebe des Kopfes aus, von ihm entlehnt der Wille die Kraft und die Energie. Es ist nicht, wie

* Wir reden darüber unten weitläuftiger. — Anm. Diesterwegs.

Herr Kellner wähnt, neben und außer den Gefühlen, außerhalb des Kopfes und jenseits der Vernunft, auch nicht, was eben die Hauptsache ist, außerhalb der Dinge, Zustände, Objekte, sondern in denselben, die Anregung des Gemüts geht daher von den Dingen selbst aus, es wird nicht als etwas Fremdes zu denselben hinzugebracht, sondern die rechte Erfassung der Gegenstände der Welt und der Geschichte ist nicht ohne Gemütsbildung, ist unmittelbar und unbeabsichtigt die Gemütsbildung selbst. Das Gemütsleben offenbart sich durch das Interesse, das der Mensch an den Dingen, den Beschäftigungen und folglich beim Schüler an der Person des Lehrers und an den Lerngegenständen nimmt. Das wahre rechte Sein desselben besteht darin, daß der Mensch in den Gegenständen seiner Beteiligung, um ein viel mißbrauchtes, aber hierher gehöriges Wort zu gebrauchen, aufgeht. Das ist wahre Gemütsbildung, es giebt keine andere; jede andere ist eine falsche, verzerrende, gemachte, erzeugt eine Karikatur des wirklichen Gemütslebens.

Goethe sagt einmal, der wahre Künstler und Kunstfreund denke nicht etwas bei Kunstwerken, er denke die Kunstwerke.

So ist es in Wahrheit bei allem und bei allen, die wahre Menschen sind, und so erzieht man wahre, inhaltsvolle Menschen.

Der verzerrte Mensch denkt etwas bei den Dingen, und er forciert sich, etwas bei ihnen zu empfinden. Der wahre Mensch denkt die Dinge und empfindet die Dinge. Der rechte Lehrer lehrt z. B. die biblischen Geschichten denken, der falsche denkt darauf, daß sie etwas dabei denken und fühlen.

Laß, sagt Asmus, die Sonne in Gottes Namen ohne Thränenwasser aufgehen, wenn du daran denken mußt, wie schön, gut und fromm es sei oder kleide, sie unter Thränen aufgehen zu lassen!

Der Lehrer hat daher nichts weiter zu thun, als die Schüler in Wahrheit in die Dinge, in die Lerngegenstände hineinzustellen, und dies wird er um so besser vermögen, je mehr er in seinen Schülern, in seinem Berufe lebt, in den Objekten steht. Nicht das Kleinste mehr ist dann nötig, ja alles Mehr, alles Außenwerk, jedes Wort, jede Zuthat, jede Absichtlichkeit ist verderblich, ist Machwerk, Kunst, Reflexion, ist selbst Abstraktheit, vor welcher behütet werden sollte. Was nicht in der Sache liegt, soll ihr auch nicht scheinbar entnommen, soll nicht ihr angehängt werden. Vom Gemüt selbst kann man nicht nur sehr ungemütlich reden, sondern man kann auch, selbst gemütlos, andern die Gemütlosigkeit vorwerfen und ihnen in selbiger Weise die Notwendigkeit der Gemütsbildung einschärfen. Wer so, wie wir es nun schon drei Jahre lang haben hören müssen, die Lehrer anklagen, nicht bloß der verkehrten Richtung, sondern der bösen Absichten beschuldigen kann, der gerät bei mir in den Verdacht,

selbst das Gegenteil von dem zu sein, was er als das Heilmittel aus dem Verderben der Zeit darstellt. Zeige, sprechen wir zum Lehrer, dem Schüler die Welt und ihre wunderbaren Dinge, von dem Steine an, die Pflanze und ihr Leben, die Tiere in ihrer Mannigfaltigkeit u. s. w. u. s. w. bis hinauf zu Sonne, Mond und Sternen, je gründlicher das geschieht, desto mehr werden die Schüler finden und erkennen, was in denselben liegt; und was nicht darin steckt, das bringe auch nicht hinzu! Die Dinge bedürfen keiner Hülle, keines Gewandes und Aufputzes, selbst die sogenannten frommen Gefühle sind nur vom Übel. Hast, oder hast nicht — dabei bleibt es und damit begnügt sich der wahrhafte Mensch.*

Herr Kellner aber tischt den Schülern Poesieen auf und an ihnen soll die Gemütsbildung vor sich gehen.

Wie aber, wenn diese Poesieen (und das gilt von einer großen Zahl der in sein Gemütsbuch aufgenommenen Gedichte) auf Empfindungen und Gefühle hindeuten, die der Leser noch nicht empfunden und gefühlt hat, und Aussprüche enthalten, deren Vorstellungen demselben fremd sind? Heißt das nicht, wenn der Lehrer zum Lesen und Nachsprechen derselben nötigt, ein neues, leeres, hohles Wortwerk in die Schule hineinpflanzen und, nicht wie die geschmähten Alten zum Teil gethan haben mögen, den abstrakten Verstand, der ja überhaupt nicht viel wert sein soll, sondern, was mehr sagen will, die Heiligkeit und Unantastbarkeit des Gemüts, den innersten Lebenskern, verfälschen, zerrütten und ruinieren?

Schon jedes Begriffswort ist, wenn der zugrunde liegende Inhalt nicht vorher gefaßt war, ein leerer, verwüstender Schall; jedes leere Gefühlswort macht das Edelste und Beste, das Ureigentümlichste — und es hat nur Wahrheit, wenn es der Ausdruck eines in der Brust entstandenen Gefühls ist — zu einer Phrase, den Menschen zu einem Schwätzer, zu einem Kunst- und Gefühlsschwätzer, zu einem ästhetisierenden Salbader oder auch zu einem Heuchler. Absichtlich, ohne Gegenstand, ohne Thatsachen, oder auch außer und neben denselben das Gemüt des Menschen erregen wollen, ist eine Verirrung der allerverderblichsten Art. „Laß die Sonne in Gottes Namen ohne Thränenwasser aufgehen!“ —

Auch in nicht wenigen Lehrern findet man die verkehrteste Vor-

* Die sogenannten und viel belobten „frommen Lehrer“ wissen über die in der Natur sich offenbarende Weisheit und Größe des Schöpfers zu reden. (Das Reden ist überhaupt ihre Stärke.) In der Schule deklamieren sie darüber. Natürlich geht es an dem Ohr der Schüler vorbei. — Wie macht es dagegen der rechte Lehrer? Er zeigt ihnen z. B. das Kleine (die Moose, die Zellen ꝛc.) in einem Mikroskop, die Trabanten des Jupiter in einem Fernglase. Punktum! Oder wird er noch Worte darüber machen? — Anm. Diesterwegs.

stellung* von dem Gemüt und seinem Leben. Können sie von einem Manne rühmen, er habe sie freundlich empfangen, oder auch hinzufügen, er sei ein „lieber Mann“: so gehört er nach ihrer Vorstellung zu der Nobelgarde der Gemütlichen. Stellen sie sich dagegen einen Denker (einen Kant, einen Lessing), oder auch einen Helden oder Staatsreformator (einen Friedrich den Großen, einen Kaiser Joseph) vor, so denken sie noch nicht an Gemütskraft, sondern sie verlangen, daß, wenn sich der Held ihren Beifall erwerben soll, auch deren Dasein noch extra nachgewiesen werde. Darin nun offenbart sich eine grundfalsche Ansicht vom Gemüt, die den Lehrer zu ganz falschem Thun in der Schule verleiten muß. Als wenn ein lebenslang fortgesetztes tiefes Denken, eine lebenslang fortgesetzte Anstrengung ꝛc. ohne innere, aus der Tiefe der Seele, d. h. aus dem Gemüt, entspringende Triebkraft denkbar wäre! So oberflächlich, so schief ist das Urteil der Menge; kein wahrer Mann, dessen Streben auf das Ernste und Bleibende gerichtet ist, teilt dasselbe. Ein solcher ist mit den Gegenständen beschäftigt, er ist in ihnen, sie in ihm, er geht in ihnen auf: das ist Energie der That, Energie des Kopfes und — Energie des Gemüts. —

Soweit hatte ich geschrieben, als ich das Manuskript zur Seite legte und inzwischen zur Lektüre einiger Zeitblätter überging.

Wie erstaunte ich, als ich allüberall des Herrn Kellners „Poesie in der Volksschule“ und die „gediegene Einleitung“ derselben lobpreisen hörte und sah. Dieser Umstand und die Wahrnehmung, daß man von der Gemütsbildung eine ganz falsche Vorstellung hat und im Begriff ist, in der Schule neue, aber verkehrte Wege einzuschlagen, veranlassen mich noch zu einigen Anmerkungen und Zusätzen. Die „Gemütlichen“ werden die letzten sein, die solches tadeln; denn sie preisen es, wenn man sich „gemütlich“ gehen läßt. Wohlan denn, wenn es auch auf Kosten der Logik geschieht! Ein „Jahrbuch“ ist kein Kompendium derselben. —

Zuerst ein von den eben bezielten Urteilen über Herrn Kellners Werk abweichendes Votum.

„Das Werk ist aus einer von der unsrigen völlig verschiedenen Lebens- und Schulansicht ausgegangen.“

„Die Gemütspädagogik ist eine Folge der Revolution von 1848. — Die Besonnenheit der Urteile des Herrn Kellner (seine Klagen über den Geist des Volkes ꝛc.) muß jedem verdächtig werden. Solche Gemütsbildungseiferer urteilen nach einzelnen Fällen.“ —

* B. Auerbach geißelt dieselbe in seinem neuesten Werke: „Neues Leben“ (3 Bände), indem er sagt: Wenn ich mir 'mal einen Hund anschaffe, so werde ich ihn „Gemütlich“ rufen. — Anm. Diesterwegs.

„Deutschland entwickelt sich zu einem Bourgeoisstaat; darin liegt das ganze Geheimnis unserer Zeit, und deshalb ist es Wahnsinn, die Romantik des Ackerbaustaates gewaltsam festhalten zu wollen; und es ist die Pflicht jedes klaren Menschenfreundes, der deutschen Nation mit allen Mitteln auf der Bahn der Verstandesentwickelung, der nüchternen Betrachtung der Dinge und der praktischen, Wohlstand befördernden Kenntnisse weiter zu helfen. Es ist ein verderblicher Irrtum, daß das Streben nach Wohlstand den Menschen entsittliche; in der Arbeit liegt stets eine reinigende, bessernde, erziehliche Kraft; sodann ist die Verstandesbildung nicht bloß nicht schädlich für die Sittlichkeit, sondern die unerläßliche Bedingung dazu. Die beginnende Verstandesentwickelung verführt ganz natürlich leicht zu unbesonnenem Aburteilen, Frivolität, macht sittlich unsicher und genußsüchtig; ebenso gewiß ist es aber, daß sie bei fortgesetzter Entwickelung das Gegenteil von dem allen thut. Wir berufen uns auf die statistischen Erfahrungen aller Länder, unter denen England das schlagendste Beispiel ist."

„Abgesehen von den äußeren Gründen liegt die Hauptursache dieser modernen Anfeindung der Verstandesbildung in den noch herrschenden fehlerhaften Ansichten von den Seelenvermögen. Möchten bald alle Gemütspädagogen das Studium der Herbartschen Philosophie beginnen! Der Irrtum von einer vorzugsweisen Ausbildung des Gemüts wurzelt in der irrigen Ansicht von für sich wirksamen Seelenvermögen."

„Würden die Lehrer die Vorschläge der Gemütspädagogen befolgen, so würde man anfänglich eine Menge Schwärmer und Phantasten erziehen, von denen darauf die meisten in das gerade Gegenteil der frivolsten Skepsis, umschlagen würden, sobald sie mit ihrer Gemütsbildung in das praktische Leben eingetreten wären."

„Erziehung und insbesondere vor allem Gemütsbildung sind Dinge, die man nicht durch direktes Anstreben, sondern durch den langsamen Prozeß aller gegebenen Gedanken erzielt; des Menschen Wille, Gemüt, Charakter sind ebenso gut, wie sein Verstand, die Resultate seiner Gedanken, und jede Einwirkung auf seine Bildung kann von einer Vermehrung, Anordnung ꝛc. des Materials seiner Gedanken ausgehen. Man hat früher auch gemeint, den Magen durch Reizmittel stärken zu können, und nur zu viel damit verdorben; später begriff man, daß die Nerven nur auf dem Wege der Assimilation gestärkt werden könnten. Ebenso ist es mit dem Stärken und Bilden der Vermögen."*

* Miquél in Löws pädag. Monatsschrift, Maiheft 1852. — Anm. Diesterwegs.

So oft habe ich es in meinen Schriften, in den Rheinischen Blättern, in der Astronom. Geographie und anderwärts, ausgesprochen, daß das religiöse Element in der Natur steckt, daß der Mensch es vermöge seines innern Getriebenwerdens zum Innern (Absoluten) von selbst findet, indem die religiöse, sittliche und ästhetische Naturbetrachtung nicht von außen oder anderswoher zur Natur hinzukommt, daß ich hier einmal einen andern sprechen lassen will.

„Wenn das religiöse Element nicht schon wesentlich in der Naturkunde steckte, würden wir es von außen nimmermehr hineinbringen. Es ist thöricht, der verständigen Weltanschauung durch die religiöse aufhelfen, ihr die fehlende Weihe von außen geben zu wollen; christliche Expektorationen, fromme Ergüsse und Anreden an das Gefühl, Bibelsprüche, die man citiert, machen es nicht. Man hat sogar den Vorschlag gemacht, die Naturgeschichte dadurch religiös zu machen, daß man sie in Bibelsprüche kleidet. Solches ist aber jene heillose Abstraktion, die alles äußerlich nimmt, Geist und Materie scheidet und dann äußerlich wieder verbinden will, was schon innerlich verbunden ist. Die Forderung einer ästhetisch-religiösen Weltkunde ist mit einer gründlichen Weltkunde durchaus identisch. Folglich erhält auch nicht die verständige Naturbetrachtung durch die religiöse und ästhetische Naturanschauung ihren Gehalt und ihre Lebenskraft, sondern vielmehr, je mehr die verständige Betrachtung der Dinge in den Hintergrund tritt, desto dummer, unfreier und unsittlicher wird der Mensch. Wir wollen die verderblichen Folgen der (herkömmlichen, ersonnenen oder gemachten) ästhetisch-religiösen Weltbetrachtung gut machen, dadurch gut machen, daß wir die verständige Betrachtung einführen, d. h. dadurch, daß wir uns nur an die Anschauung wenden und alles andere beiseite lassen, indem wir der ästhetischen und religiösen Notwendigkeit, welche jeden Menschen beherrscht, vertrauen und seiner Religiosität und Ästhetik durch das Begreifen und Verstehen der Natur die Unwahrheit, den Aberglauben, nehmen.“ *

„Wir sorgen durch den Unterricht um so mehr für die Bildung des Gemüts, je weniger wir dafür sorgen, d. h. je mehr wir den Unterricht in seiner spezifischen Objektivität bestehen, oder vielmehr, weil er (leider) subjektiviert ist, ihn wieder ihn die Objektivität zurückgehen lassen.“ **

Nach Bartholomäis Darstellung (S. 4 ff.) ist das Gemüt um so mehr entwickelt:

* Bartholomäi, Herr Curtman und die Gemütsbildung, Jena 1852, S. 92. — Anm. Diesterwegs. Man wundert sich, daß Diesterweg den Herbartianer Bartholomäi citiert und nicht den von ihm so sehr verehrten Beneke, der ja auch die Einheitlichkeit des seelischen Vermögens behauptet hat.

** Derselbe, S. 1.

1. je größer der Kreis der Gegenstände ist, welche das Gemüt beschäftigen;
2. je mehr die Gegenstände, welche das Gemüt beschäftigen, schön und gut sind;
3. in je höherem Grade das Schöne und Gute das Gefühl der Lust, das Böse und Häßliche das Gefühl der Unlust im Menschen hervorbringt;
4. in je höherem Grade das Schöne und Gute das Begehren nach demselben, das Häßliche und Böse den Abscheu vor demselben erzeugt;
5. je länger das Gemüt erregt ist und je größer die gleichzeitig im Bewußtsein vorhandene Gedankenmasse ist;
6. je mehr die Intensität der Gemütsbewegung der Wichtigkeit der Gegenstände proportional ist;
7. je mehr der Mensch durch eigene That die Gegenstände schafft, welche sein Gemüt bewegen, je schöner und besser sie sind und je größer ihre Menge ist.

Folglich kommt es hiernach bei der Gemütsbildung überall auf die Gegenstände an, auf die Verknüpfung des Gemütslebens mit den Gegenständen, auf die Erzeugung der rechten Gegenstände, und auf die Stärke, mit welcher das Gemüt an den Gegenständen haftet. Das Gemüt wird genährt durch das Interesse, das es an den Gegenständen nimmt, es kommt nicht von außen zu ihnen heran. Sentimentale Worte und Phrasen sind keine Gegenstände. Wer sie macht, erregt bei dem Nichtkenner den Schein des Gemütslebens, es ist aber bloßer Schein. —

Das Gemüt — d. h. die innere Beteiligung an einer Sache, das lebendige Interesse an derselben, in höchster Steigerung das Aufgehen in ihr — haftet, nach psychologischer Wahrnehmung und der oben gegebenen Erklärung gemäß, an den Gegenständen. Eine Gemütserregung ohne Gegenstand oder in nebelhafter Entfernung desselben ist leer, hohl. Sie geht von Phrasen aus und führt zu Phrasen, welche eine Gemütsaffektion heucheln. Wohin die Richtung dazu führt, kann man an der Zeit der Sentimentalität gegen Ende des vorigen Jahrhunderts erkennen. Sie höhlt den Menschen aus und verweichlicht jeden Charakter. An einer Frau ist sie widerlich, an einem Manne ekelhaft. Der Wortreichtum über Gemüt und Gemütsleben deutet geradezu auf Gemütsarmut hin. Denn wer nicht jedes wahren Gefühls bar ist, weiß, daß die Tiefe und Fülle des Gemüts das Schweigen liebt. Bei voller Erregtheit desselben schließt sich der Mund. Das verschämte oder schamhafte Gemüt — Schamhaftigkeit gehört zu seiner Wesenheit — legt sich nicht breit in Worten dar, erscheint nicht auf der Gasse, sondern versteckt sich; es fühlt die

Öffentlichkeit als eine Profanation, es ist des Herzens still verborgenes Heiligtum. Nur bei außerordentlichen, seltenen (nie bei gemachten oder machbaren) Gelegenheiten strömt es hervor. Wer seine Fülle, sein wahres Wesen in Worten darstellen oder überhaupt äußerlich machen zu können glaubt, besitzt dieses Wesen nicht, nur seinen Schatten. Es ist damit wie mit der Unschuld. Wer sie hat, der weiß es nicht; wer es weiß, der hat sie nicht. —

Die Herren Psychologen der oben geschilderten Art haben niemals gezögert, sich selbst das Gemüt*, natürlich das tiefe, zu=, ihren Gegnern aber ohne weiteres abzusprechen. Wer auf Klarheit und Begriffe drang, wurde sofort in die Kategorie der Gemütlosen gethan: Graser wie Hergenröther, Stephani wie Natorp, Wilberg wie v. Türk, und nun noch gar der „alte Dinter!“ Daß er in seinem Amte zu den unermüdlichsten gehörte — daß ihm für einen armen Schullehrer oder seine Witwen und Waisen kein Gang, keine Mühe zu viel war — daß er den Überschuß seiner Einnahmen über seine Bedürfnisse zur Erziehung von Waisenkindern verwandte, die er abends spät noch selbst unterrichtete — daß er von Handwerkern wie von Studenten wie ein Vater verehrt wurde, mit eigenen Händen für arme Leute Strümpfe strickte u. s. w. u. s. w., half ihm alles nichts: er legte Wert auf Katechetik und Sokratik, er war folglich ein Begriffs= oder Verstandesmensch und alles tieferen Gefühls bloß und bar. Dieses findet sich ja nur auf der Seite der Sentimentalen, der Gläubigen, der Frommen, absonderlich der Gemütlichen.

Es muß wahr sein, denn so orakeln sie selbst, aus höherer Divination, wie es scheint, und hohe Potentaten beloben sie wegen ihrer tiefen Einsicht. In diesem Schmachten nach der „Tiefe“ ist Herr Zahn ein Meister.** Zwar haben seine Aufsätze nie eine Spur dieser Eigenschaft an sich getragen, sondern sie standhaft kecklich verleugnet; aber was kann der einzelne Mensch dafür, „Gott giebt es den Seinigen schlafend.“ Und gemütlich hat er doch immer über die „Tiefe“ gesprochen, selbst wenn sie nur eine Pfütze war. Auch unter uns giebt es nicht wenige der Leute, von welchen schon Fontenelle in seiner pluralité des mondes spricht, d. h. Leute, bei welchen eine Sache zu Unehren kommt, sobald man sie begreift. Das Nicht=Begreifen macht ihnen Freude, sie schwimmen voll Seligkeit

* Bartholomäi hat noch eine andere Meinung von der beliebten deutschen Gemütlichkeit: „Das (vulgäre, so beliebte) „Gemütliche“ in dem deutschen Charakter ist von jeher die hundemäßige Schwanzwedelei und, wenn sie nicht mehr am Platze war, der brutale Hochmut gewesen. Diese wollen wir ausrotten, mögen die Menschen ungemütlich werden oder nicht.“ (S. 9 des angef. Werkes.) — Anm. Diesterwegs.

** Zahn, Diesterwegs Nachfolger in Mörs, bekannt durch seinen Kampf gegen den Rationalismus und seine biblischen Geschichten.

in diesem begriffslosen Meere, man kann sich darüber ja so gemütlich ergehen und so viele Worte darüber machen. Andere, wir z. B., die das nicht verstehen, sondern uns freuen, wenn wir etwas begreifen, das wir bis dato nicht begriffen, wir sind Verstandeswütriche; da, wo bei jenen das fleischerne Herz schlägt, sitzt bei uns ein Stein. Es lebe die Gemütlichkeit! —

So beschaffen sind die Gedanken und Reden des Trosses, der den obengenannten Führern blindlings nachstürzt. Man merkt es ihnen an: sie meinen, solch Gebaren sei zeitgemäß und sie dokumentieren sich dadurch als die trefflichsten Leute. Man schwiege gern darüber, noch ein tausend Jahr oder mehr; aber einmal muß man doch ein Schlußwort darüber sagen. Da reden nämlich die, die ich meine, des langen und des breiten von dem Gemütsleben, seiner Herrlichkeit und Notwendigkeit und merken nicht, daß sie selbst gerade durch ihre Rederei an den Tag bringen, daß sie von dieser „Herrlichkeit" auch nicht ein Atom im Leibe haben.

Sie sind es, die sich selbst als die Gemütsvollen und Gemütstiefen vor aller Welt proklamieren.

Denn — sie sind die besten Unterthanen, sie rühmen und preisen alles, was ihre Herren beschließen und dekretieren — sie gehorchen ohne Unterschied jedem, der Gewalt über sie hat — sie schmücken ihre Tugend durch Bibelsprüche aus, durch Worte des ewigen Lebens — sie bekümmern sich um nichts, als um ihre Krippe, um ihr Weib und ihre Kinder, sie sind die Bescheidenheit und Demut selbst und wie die Litanei, die wir nun seit drei Jahren tagtäglich hören müssen, weiter heißt.

Aber die andern, das sind die Bösewichter, das sind die Kanaillen, die Widerbeller, die Unruhstifter und Aufrührer.

Denn, sagt man: sie sind bald mit diesem bald mit jenem unzufrieden — sie kritisieren die Verordnungen der Regierung, die doch von Gott ist — sie folgen nicht den klaren Aussprüchen der Heiligen Schrift — sie verlassen Haus und Hof und suchen sich ein anderes Vaterland gegen den Spruch: „bleibe im Lande und nähre dich redlich!" — sie folgen den Gelüsten ihres eigenen Herzens, statt den Befehlen der Obrigkeit und den Mahnungen der Kirche u. s. w. u. s. w.

Und fragt man nun nach den Ursachen, welche die Leute übers Meer treibt oder um ihr Amt bringt, so hört man aus dem Munde der Gemütlichen nichts als Vorwürfe, Anklagen, Spott und Hohn, und sie weisen auf ihr ruhiges, ungestörtes Besitztum hin als einen Beweis des äußeren Segens für innere Treue, Gehorsam und Demut.

Und doch ist die Thatsache, daß die andern, die „Gemütlosen", die, wenn sie kein Gemüt haben, doch wohl Verstand haben müssen

— denn wer kein Gemüt und auch keinen Verstand hätte, der wäre doch nichts als ein Klotz — ich sage, die Thatsache, daß sie Hab und Gut, Amt und Vaterland verlassen um ihrer Überzeugung willen, ist rein unerklärbar ohne die Annahme, daß sie an dem, was sie für das höchste Gut halten, was, wie Erfahrung zeigt, etwas anderes ist als Geld und Gut, mit ganzer Seele, mit ganzem Herzen, mit ganzem Gemüt hangen, daß sie also vor allen andern mit der von ihren Gegnern so hoch gepriesenen „Herzlichkeit“ begabt sein müssen.

So steht es, werte Leser. Man deklamiert von dem, was einem fehlt; man erhebt in die Wolken, was man nicht besitzt, wie der, dem die Millionen fehlen, am meisten an sie denkt und von ihnen redet. Der Millioneser selbst schweigt davon.

Es sind selbstsüchtige Klüglinge, die euch weiß machen wollen, daß sie haben, was euch fehle; sie selbst sind die Hochmutsteufel, die sich ihrer Demut rühmen und vor allem Volke behaupten, ihr wäret der Gefühle des Herzens und der Regungen des Gemüts bar und bloß. In Wahrheit: es ist ihnen nicht um die Sache zu thun, nur um das Wort und den Schein. Und denen, die ihre Rede mit Beifall hören und sie belohnen, ist es auch um nichts anderes zu thun als um den Schein. Thut, was ihr wollt, schachert und prachert,* wie es euch gelüstet — es ist ihnen gleichgültig, nur zeiget euch demütig, kriechet meinetwegen im Staube, es wird nicht getadelt werden — gilt euch aber eure eigene Überzeugung etwas, nun so müßt ihr öffentliche Scheltworte über euch ergehen lassen, und ihr werdet es; denn die Treue gegen euch selbst ist euch genug. Laßt sie prahlen mit Bescheidenheit und Demut, laßt sie den irdischen Lohn einsacken — ihr werdet euch selbst nicht untreu werden. Das Geschwätz über Demut und Gemüt ist in hundert Fällen hundertmal der Beweis wirklicher Armut an Demut und Gemüt. So steht es. —

Zuletzt noch eine allgemein didaktische Bemerkung.

Den leeren Verstandesformalismus sind wir los; nun verfällt man, scheint es, in das andere, schlimmere Extrem des leeren Gemütsformalismus. Es giebt keine Beschäftigung des Verstandes ohne Stoff, formale Übungen erfordern Materie. Ebensowenig giebt es Gemütserregungen ohne anregende Mittel. Die formale Geistesbildung muß festgehalten werden; denn sie besteht in der vollkommenen Verarbeitung der Stoffe und in der dadurch erzielten Geisteskräftigung. Ob man aber in ähnlicher Weise die Mittel, durch welche eine Gemütserregung zu entstehen pflegt, verarbeiten

* Prachern heißt nach Grimm 1. zudringlich betteln, 2. (Geld) zusammenscharren.

und zerarbeiten müsse oder dürfe, das ist doch wohl eine ernste, erst zu beantwortende Frage. Vorab würde ich mich sehr hüten, sie zu bejahen. Der Verstand bildet sich nicht ohne Zergliederung des zu Denkenden und Gedachten bis in die fernsten Fasern und Zasern, sie kann bis zur Haarspalterei getrieben werden; aber vor einer Zergliederung der Gemütsstoffe und zumal der Gemütszustände wird doch wohl jeder eine Scheu haben. Hier ist das Zuwenig ein viel kleinerer Fehler als das kleinste Zuviel, welches notwendigerweise die Reinheit und Wahrheit des Gemüts trübt, wo nicht gänzlich zerstört. Einen Schüler Begriffe nachsprechen lassen, die er nicht versteht, ist große Verkehrtheit; ihn Gefühle nachsprechen lassen, ist Versündigung an der Unschuld und Reinheit des Seelenlebens. Wir sind durch die Phrasenmacherei über übermenschliche Dinge in den Kirchen und durch die servile Kriecherei vor den Göttern der Erde daran so gewöhnt, daß man dabei kaum noch etwas empfindet d. h. sich dadurch nicht so stark verletzt fühlt, als es sein sollte; aber man beobachte auch, was jene hohle Überschwenglichkeit und diese Wurmkriecherei wirken auf die Gemüter des gesund gebliebenen Volks! Dort geht die Verzückung, hier die Wegwerfung spurlos an ihm vorüber. Erst wenn man das menschliche Gefühl in der Brust mit Naturklängen anzuschlagen versteht (oder eigentlich nicht versteht — denn der reflektierende Verstand thut es dabei nicht), erst dann regt es sich. Die Wortmenschen sind am weitesten von der Wahrheit des Gefühls entfernt. Verstand können sie besitzen, Gemüt nicht.

---

10. = Über die pädagogische Ausbildung der Volksschullehrer. =*

Rhein. Bl. Erste Folge II. 3. Heft S. 42 f.

1828.

Welche Kenntnisse darf und soll man von einem Elementar-Schulamtskandidaten verlangen, wenn er auf ein Zeugnis der Wahlfähigkeit zu einer Elementarschule Anspruch macht?

* In dem oben angegebenen Heft der Rh. Bl. hatte sich Diesterweg gegen die durch den Mangel an Organisationen für Lehrerbildung hervorgerufene Übung ausgesprochen, „in den größeren Schulen herangewachsene Knaben oder Jünglinge zum Mitunterrichten zu gebrauchen“. Im Anschlusse hieran entwickelt er nun das Programm der pädagogischen Ausbildung der Lehrer, indem er von der Frage ausgeht, die an der Spitze des obigen Aufsatzes steht. Über die Aufgabe der Lehrerseminare in dieser Beziehung sprechen sich Aufsätze aus, die wir unter V zusammengestellt haben.

In Nr. 39 des vorjährigen Jahrganges der in Darmstadt erscheinenden Schulzeitung ist eine Verordnung der Regierung der Provinz Rheinhessen abgedruckt, worin die Anforderungen aufgeführt sind, welche die Prüfungskommission an die für Elementarschulstellen zu examinierenden Kandidaten macht. Die Einleitung zu derselben sagt, daß, da die beiden Schullehrerseminarien zu Friedberg und Bensheim so viele Kandidaten entlassen, als das Bedürfnis erheischet, auch daher von jedem sich zur Prüfung meldenden Kandidaten diejenigen Kenntnisse im Erziehungsfache gefordert werden müßten, welche die Zöglinge der Seminare zu erlangen imstande seien. Diese Forderung finde auch noch in dem Umstande ihre Rechtfertigung, daß man von dem Schullehrer, sowie von jedem, dem man einen Beruf übertrage, Tüchtigkeit, Kenntnisse seines Faches, Einsicht in das von ihm zu führende Geschäft, überhaupt eine sichere Stufe von Geistesbildung und einen größeren Umfang von Geschicklichkeit, als er in der Schule nötig habe, durchaus zu verlangen die Pflicht habe.

Was hier in Rheinhessen geschehen ist, thut in allen den Provinzen Deutschlands not, wo man bisher keine höheren Anforderungen an die Schullehrer machte, als vor zweihundert Jahren. Ganz eigentlich ist es nun der Zweck der Seminare, das Schulwesen dadurch auf eine höhere Stufe zu erheben, daß sie ihre Zöglinge tüchtiger ausbilden, als dies außer und ohne Seminare geschieht. Zwar möchte der eine oder andere denken, daß ein junger Mensch sich auch, ohne ein Seminar besucht zu haben, recht tüchtig zu einem Schullehrer bilden könne. Das soll hier auch durchaus nicht geleugnet werden, sondern es wird dies hier ausdrücklich anerkannt und zugegeben. Die meisten der am Rheinstrome im Amte stehenden Lehrer sind ja nicht Seminaristen gewesen, und unter so vielen Tausenden sind auch manche, vielleicht viele, geschickte und tüchtige Lehrer. Aber die Staatsbehörde ist von der Ansicht ausgegangen, daß die Vorbildung der künftigen Schullehrer nicht dem Zufalle und dem Belieben der einzelnen überlassen werden dürfe; daß die Fälle, in welchen ein Kandidat ohne Seminar in der Prüfung eine vorzügliche Ausbildung bewährt, zu den Ausnahmen, daß es aber zur Regel gehöre, daß die Zöglinge des Seminars, im Verhältnis zu den Nichtseminaristen, eine gute oder vorzügliche Vorbereitung zum Schulamte bekundeten. So hat es die Erfahrung in den älteren preußischen Provinzen, in welchen seit längerer Zeit Schullehrerbildungsanstalten wirksam sind, gelehrt, und so hat es auch bereits die Erfahrung am Rheine bestätigt, und wird es noch heller und zuversichtlicher und ganz untrüglich bestätigen. Wer sollte sich auch darüber wundern, wenn man bedenkt, auf welche dürftige Weise in der Regel die Nichtseminaristen mit Kenntnissen ausgestattet

erscheinen, wie sie in einseitig praktischer Richtung ihrem nahen Ziele entgegenstreben, wie dagegen ein Seminarzögling wenigstens zwei ganze Jahre ausschließlich auf die Vorbereitung zum Lehramte verwendet, wie in den Seminarien ein breiteres Fundament gelegt wird, und daselbst alles vereinigt ist, was zu einer vielseitigeren Ausbildung mitwirken kann? Begreiflicherweise werden nun die Zöglinge der Seminare nicht darum bei Anstellungen begünstigt werden, weil sie das Seminar besucht haben, sondern nur deswegen, weil sie in der Regel die besser Unterrichteten sind, und nur insofern, inwieweit, und nur dann, wenn sie dies sind. Da es aber nun als Thatsache vorliegt, daß die Seminare ihre Zöglinge weiter führen, als dies sonst der Fall war, und auch jetzt noch außer den Seminarien der Fall ist, so folgt daraus, daß man die Anforderungen an alle übrigen Kandidaten steigern müsse. Fragt man auch nicht, wo hast du dich vorbereitet, sondern, wie steht es mit deiner Vorbereitung, so muß doch allen, welche auf Gleiches Anspruch machen, dieselbe Forderung, dieselbe Bedingung gestellt werden. An Seminaristen wie an Nichtseminaristen wird daher eine Prüfungskommission dieselben Anforderungen machen. Um nun den Maßstab zu finden, nach welchem zu bestimmen ist, was überhaupt von einem zu examinierenden Schulamtskandidaten zu fordern sei, so findet sich derselbe in demjenigen, was die Seminarien in der Regel an ihren Zöglingen leisten werden. Wie weit ein Seminarist gebracht, wie weit der mit mittleren Geistesanlagen versehene, mit gewöhnlicher Vorbereitung bei seinem Eintritt ins Seminar ausgerüstete Jüngling binnen zwei Jahren geführt wird, so viel soll auch von jedem Examinanden begehrt werden. Nach demselben Grundsatze ist die oben citierte großherzoglich hessische Verordnung erlassen. In gleicher Ansicht will ich nun unter den folgenden Nummern angeben, was man, nach meiner Meinung, von einem jungen Manne, welcher in dem Examen für ein Schulamt bestehen will, verlangen darf. Was man verlangen darf, soll man auch verlangen. Je tüchtiger die Vorbildung, desto tüchtiger die Amtsführung. Das Nachfolgende enthält zugleich dasjenige, was ich zur tüchtigen Führung eines Schulamtes für wesentlich notwendig erachte, dessen Besitz in einem Jünglinge die Hoffnung begründet, daß er dereinst, d. h. nicht in einem Jahre, sondern nach Jahren — denn das Leben bildet den Mann — ein vorzüglicher Schulmann werde. Nur von den Kenntnissen der Examinanden, nicht von den Eigenschaften ihrer Charaktere u. s. w., rede ich hier, da letztere durch eine Prüfung nicht erforscht werden können.

1. Religion. Der zu Prüfende muß inne haben: a) die biblische Geschichte, Alten und Neuen Testaments; b) den Inhalt der

Schriften der Heiligen Schrift, die Lebensumstände ihrer Verfasser; c) eine vollständige Übersicht der christlichen Sitten- und Glaubenslehre; d) die Hauptereignisse der Geschichte des Christentums bis zu unseren Zeiten.

Es giebt noch immer Leute genug, welche das Wesen der Religion in Stimmungen des Gefühls setzen, und zur Tüchtigkeit für den Religionsunterricht nur eine gewisse sentimentale Gutmütigkeit verlangen. Allein wie weit reicht man damit? — Der Lehrer soll die Religion, als Sache, so genau kennen, wie jeden anderen Unterrichtsgegenstand, und noch besser. Sonst wird er nimmermehr mit Lust und Erfolg lehren. — Es ist unglaublich, wie arm die gewöhnlichen Schulamtskandidaten an Kenntnissen der Religion sind. Solche werden schon deshalb niemals in der Prüfung bestehen. —

2. Deutsche Sprache: a) Richtiges, betontes Lesen; b) Kenntnis des Inhalts, und der Regeln der Grammatik; c) Gewandtheit in der Bildung der Sätze aller Art; d) Fehlerfreie Anfertigung eines schriftlichen Aufsatzes über einen bekannten Gegenstand des Lebens, oder der Schule.

Die gewöhnliche Kenntnis der grammatikalischen Regeln thut es durchaus nicht. Es kann einer sämtliche Regeln der Heiseschen Grammatik genau wissen, und er ist doch nicht imstande, einen bildenden praktischen Sprachunterricht zu erteilen. Denn in unsere Elementarschulen gehört das Regelwerk der Sprache nicht, oder nur sehr wenig davon, als Ausbeute und Resultat der Sprachübungen, worauf es hauptsächlich ankommt. Von der Übung schreitet man zur Regel, wenn's noch not thut und Zeit vorhanden ist, nicht umgekehrt. Es wäre viel besser, wenn die meisten Lehrer sich, außer den orthographischen Übungen, in denen übrigens auch sehr wenig Bildendes liegt, des ledernen sogenannten Sprachunterrichts enthielten. Nach den auswendig gelernten Schematen dekliniert und konjugiert doch kein Mensch. Wozu also dieser Wörterkram? Und was hilft es, wenn ein Kind die Wörterklassen nach äußeren Kennzeichen zu unterscheiden weiß? Darum erforsche man auch bei den Examinanden vorzugsweise, ob sie das Praktische und Logische der Sprache, ob sie das Wort und den Satz kennen, praktisch und theoretisch kennen! — Übrigens kann man von einem Schulamtskandidaten keine große Gewandtheit in schriftlichen Aufsätzen verlangen. Die Fertigkeit darin bringt erst das Leben; denn es gehören viele Lebenskenntnisse dazu, um einen ordentlichen Aufsatz machen zu können. Hat ein Mensch nur denken gelernt, und ist er gewohnt, bei allen Dingen zu denken: so wird er schon in der Folge auch seine Gedanken niederschreiben können. Es kommt darauf an, daß ein Mensch Gedanken habe. Wer die nicht hat, wie kann der einen Aufsatz machen?

Auch will es sehr wenig verschlagen, wenn ein Mensch hier und da einen nicht sehr bedeutenden Fehler gegen die Orthographie macht. Der Maßstab, welcher in dem Satze liegt: „er kann nicht einmal orthographisch schreiben“, ist größtenteils falsch. Denn es giebt denkende Köpfe, die dies nicht können, oder es wenigstens übersehen, und eine Unzahl solcher, welche nach den herkömmlichen Regeln schreiben, und ungefähr nicht viel mehr können, als dieses.

3. Mathematik: A. Rechnen. Gründliche Kenntnis der Zahlgesetze — die Fähigkeit, alle Operationen zu begründen, abzuleiten und zu beweisen — Fertigkeit in der Ausrechnung der gemeinsten Rechnungsarten. B. Raumlehre. Die Formenlehre und Geometrie; gründlich, wie sich von selbst versteht.

Es ist wenig daran gelegen, ob der zu Prüfende alle Exempel der Alligationsrechnung, der Regel Justi und Falsi, der Wechselrechnung u. s. w. auszurechnen imstande sei; auch wenig daran gelegen, ob er es bis zu einer ungeheuren Fertigkeit im Kopfrechnen gebracht habe. Letzteres, die Fertigkeit, wird bei täglicher Übung notwenig von selbst gewonnen, und ersteres kann stattfinden, ohne daß der Lehrer bildend im Rechnen zu unterrichten imstande ist. Aber die Einsicht in das Wesen der Sache, die deutliche Erkenntnis der ersten Gesetze des Zählens, des Zehnergesetzes, der einfachen Operationen der vier Spezies, der hellen Auseinandersetzung des Wesens der Brüche, die Durchschauung der Verhältnisse und Proportionen — kurz die allgemeinen Ansichten über die Zahl und ihre Gesetze, das macht den denken lehrenden Rechenlehrer. Was man einen Rechenmeister nennt, braucht er gar nicht zu sein. Freilich kommt ihm die Kenntnis des Gebrauchs der Buchstabenrechnung und der Algebra sehr zu statten. Aber auch hier thun es die Buchstaben und das x nicht, sondern die Begriffe, welche durch die Buchstaben und das x bezeichnet werden.

Was die Raumlehre betrifft, so soll der Examinand dieselbe um sein selbst willen kennen, wegen seiner geistigen Ausbildung. Ob er sie dereinst in der Schule viel oder überhaupt nur brauchen werde, das hängt von Umständen ab, die sich nicht mit Sicherheit voraussehen lassen. Aber es liegt so viel geistig bildende Kraft in der Raumlehre, so viel Schönheit; sie giebt dem Jüngling so viel reinen Sinn für die Wahrheit, so viel reines Interesse an der Wahrheit, um der Wahrheit willen, daß er sie ohne wesentlichen Nachteil seiner geistigen Bildung nicht missen kann. — Freilich ist es einerlei, ob er die den Rechenbüchern angehängten sogenannten geometrischen Aufgaben mechanisch auflösen könne. Was liegt an dem Mechanismus in der Mathematik?

4. Weltkunde. A. Erdkunde. Kenntnis der Erde im allgemeinen

nach großen Umrissen, besondere Kenntnis Europas, insbesondere Deutschlands. B. Himmelskunde. Kenntnis des Planetensystems und des Sternenhimmels im allgemeinen; genaue Einsicht in die Verhältnisse der Erde als eines Planeten zu Sonne und Mond (die sogenannte mathematische Geographie). C. Naturkunde. a) Naturgeschichte: Kenntnis der 3 Reiche der Natur, mehr im einzelnen, als im allgemeinen; Bekanntschaft mit den Steinen, Pflanzen und Tieren der nächsten Umgebung aus genauer Anschauung; b) Naturlehre. Einsicht in die Erscheinungen und Gesetze der Natur im allgemeinen und einzelnen. D. Übersicht über die Hauptereignisse der Weltgeschichte und speziellere Kenntnis der vaterländischen Geschichte.

Diese Forderungen will ich durch einige Bemerkungen erläutern.

Von der gewöhnlichen Geographie soll der Schullehrer das Nächste gründlich kennen. Er soll in seinem Wohnorte, in seinem Kreise zu Hause sein, und Deutschland liegt ihm näher als die Inseln der Südsee. Er soll die Schulkinder mit der nächsten und näheren Umgebung bekannt machen auf dem Wege der Anschauung, und sich hüten, gleich mit den großen allmächtigen Landkarten anzufangen, von Äquator, Wendezirkeln, Ekliptik und anderen Unbegreiflichkeiten zu reden, sie auf Reisen durch alle Weltteile, Meerengen und Inseln herumzuführen, während die armen Kinder die Straße nach der nächsten Stadt nicht kennen, und vor ihrem Hause nicht Ost von West zu unterscheiden imstande sind. Diesem alten Unwesen in der Erdbeschreibung muß die Bildung des zu Prüfenden vorbeugen. Er soll Landkarten anfertigen können, d. h. nicht, sie kopieren können, sondern eine Karte seines Dorfes und seiner Umgebung anzufertigen imstande sein, und sie wirklich mit den Kindern anfertigen, damit sie wissen, was es mit den Landkarten, diesen Bildern, für eine Bewandtnis habe. Die Lehrer der Geographie nach alter Art machen es, wie die Lehrer der Zahlenlehre nach alter Art. Jene fangen mit den Landkarten, diese mit den Ziffern an, ohne sich um das, was diese Bilder und Zeichen bedeuten, ohne sich um die Urbilder und Begriffe zu bekümmern. —

Der Mensch soll auch nicht unbekannt mit dem Himmel, mit dem sichtbaren Himmel, bleiben. An ihm stehen die Wunder Gottes, Sonne, Mond und Sterne. Ihre Einrichtung zu erforschen, lohnt mehr der Mühe, als die Namen der Städte und Flüsse, oder gar der Zahl ihrer Einwohner und der Größe ihrer Abgaben zu lernen. Die Kenntnis des Himmels bildet Geist und Herz. Und das will mehr sagen, als der leidige Gedächtniskram, mit dem sich obendrein mancher groß dünkt. Es ist doch unendlich viel Verkehrtes in unseren Schulen. — Wenn ich einen Lehrer in der Geographie

zu examinieren habe, und schnell mit ihm fertig werden will, so erforsche ich durch einige Fragen, wie es mit seiner Einsicht in die Verhältnisse der Erde zur Sonne und zum Monde steht. Weiß er klar nachzuweisen, woher der schiefe Auf- und Untergang der Sonne, woher die Abwechselung der Jahreszeiten, woher die langen Tage im Sommer und die kurzen im Winter, woher die Wechsel in den Erscheinungen des Mondes, so bekommt er in der Geographie ein Zeugnis von Nummer I., und ich habe Respekt vor seinem Kopfe.

Mit dem Unterrichte in der Naturgeschichte steht es an den meisten Schulen, wie mit dem der Geographie. Nicht das Leben herrscht, sondern der Tod; mitunter eine ungeheure Verkehrtheit. Den Schülern wird die Naturgeschichte langweilig und läppisch. An den Gelehrtenschulen überträgt man gewöhnlich demjenigen Lehrer, den man zu nichts Besserem gebrauchen kann, den Unterricht der Naturgeschichte. Als wenn es den Menschen nicht mehr interessieren müßte, die Werke Gottes, als die Werke der Menschen kennen zu lernen!? Die gelehrten Jünglinge wissen, wo Cicero gewohnt hat, und sie verstehen, die Silben der alten Sprachen zu stechen, aber kein Stein und keine Pflanze interessiert sie. Oder, wenn's hoch kommt, so kennen sie die Namen der Giftpflanzen und der Tiere in fremden Weltteilen. Das Kind der Elementarschule soll nicht also mit der Naturgeschichte bekannt werden. Der Lehrer führe es in die Natur, oder die Natur in die Schule, und lehre es durch Anschauung und einfach sinnige, bescheidene Betrachtung die großen Wunder Gottes im großen und kleinen kennen. Das setzt voraus, daß der Lehrer selbst die Steine, Pflanzen und Tiere seiner Umgebung durch Anschauung kennen gelernt habe. Solches erforsche der Examinator. Die Kenntnis der Systeme ist dann dem Kandidaten zu erlassen.

Mit dem Unterrichte in der Naturlehre hat es in den meisten Schulen gute Not. Aus hundert Gründen, von denen man nur Einen anzuführen braucht, um die übrigen neunundneunzig erlassen zu bekommen. Oder ist das etwa Naturlehre, wenn man die Kinder die Kapitel des Lesebuchs durchlesen läßt, worin vom Donner und Blitz, vom Regen und Hagel, von den Sternschnuppen und Irrwischen die Rede ist? Gewöhnlich wissen diese Lesebücher alles zu erklären. Das ist das Schlimmste von allem. Denn dem Kinde wird dadurch die hohe Anschauung und die Ehrfurcht vor der Natur und ihrem Schöpfer geraubt. Es kann ja nun alles erklären, oder die Menschen, der Lehrer z. B., wissen alles zu erklären. Da heißt es z. B.: das Wasser fließt den Berg hinunter, weil es unnatürlich wäre, daß es den Berg hinauf liefe; der Wind entsteht durch den Zug der Luft; der Blitz entsteht, wenn die elektrischen Teile der Luft sich an einander reiben u. s. w., u. s. w., wie alle diese Erbärmlichkeiten weiter

heißen mögen. Wer nichts Besseres zu thun, wer dem Kinde keine tiefere Anschauung der Naturerscheinungen und der in ihnen liegenden Gesetze zu geben weiß, der thut viel besser, wenn er geradezu erklärt, daß die Menschen den Zusammenhang der Erscheinungen, ihre letzten Ursachen und Gründe nicht kennen, daß sie Wunder seien vor unsern Augen, welches die Wahrheit sehr nahe trifft. Der Lehrer aber soll um seiner eigenen Bildung willen, um vor schreienden Mißbräuchen, vor der Entgötterung der erhabenen Natur, bewahrt zu bleiben, die Erscheinungen und die ihnen zugrunde liegenden Gesetze, soweit sie von Menschen erforscht sind, kennen. Überall muß er so weit gedrungen sein, daß er wisse, wie weit das Erklärbare gehe, und wo das Unerklärbare anfange. Er muß jede wichtige Erscheinung der nächsten Umgebung bis zu dem Unerklärbaren zurückzuführen wissen. Für den echten Kenner und wahren Forscher hat die Natur unzählige Geheimnisse.

Auch in der Naturlehre ist das Nächste, wie überall, das Wichtigste. Der Lehrer braucht keinen physikalischen Apparat zu besitzen. Die atmosphärische Luft, die Küche und der Keller ersetzen ihm, mehr als hinreichend, alle künstlichen Kostbarkeiten, mit denen sich doch nur wenig machen läßt. Wenn er nur immer die Menge der täglichen Erscheinungen aufzufassen wüßte! Die Prüfung soll auszuforschen suchen, inwieweit er sich diese Fähigkeit erworben habe.

Viel geschichtliche Kenntnisse darf und braucht man von dem Schulamtskandidaten nicht zu fordern. Man darf es nicht, weil er in der Regel nicht Gelegenheit gehabt hat, viel in der Geschichte zu thun; man braucht es nicht, weil der Gewinn an Bildung durch Geschichte, wie sie in Schulen betrieben wird, und vielleicht betrieben werden muß, nicht weit her ist. Man sagt zwar, daß die Geschichte dem Menschen die eigene Erfahrung ersetzen könne und solle. Aber wie viele Menschen giebt es denn, die durch Geschichte klug geworden sind? Man redet zwar sehr viel von der allseitig bildenden Kraft der Geschichte; aber wie viele Menschen winden sich durch Namen und Zahlen und das ganze Außenwerk der Geschichte zu dem Geiste und den bewegenden Ursachen der Begebenheiten hindurch? — Ich glaube auch, daß das Studium der Geschichte den Menschen außerordentlich weit und tief führen kann. Aber, nicht den Knaben, auch nicht den Jüngling, sondern nur den Mann, der schon nicht wenig Erfahrungen gemacht hat. Nichts kann dem Menschen das Leben und die Selbsterfahrung ersetzen.

Aus diesen Gründen erwarte man im allgemeinen von dem Lernen der Geschichte nicht zu viel, und fordere deshalb vom Schulamtskandidaten nicht mehr, als oben angegeben wurde. So viel aber muß er wissen, damit ihm nicht die ganze Vor- und Mitwelt ein

Rätsel sei; damit er nicht vor jeder Erscheinung seiner Zeit als vor einer neuen, unerhörten staune und erschrecke; auch, damit man ihm nicht allerhand weismachen könne. Dann ist es auch gewiß, daß die Liebe und Anhänglichkeit an das Vaterland durch Geschichte sehr belebt werden kann. Dieser Zweck aber ist nicht der höchste, und er darf der Wahrhaftigkeit der Darstellung des Geschehenen keinen Eintrag thun.

5. Technische Fertigkeiten: Deutliche Handschrift — Fertigkeit im Zeichnen und Singen.

Viel mehr als deutliche, saubere Handschrift thut dem Lehrer nicht not, seitdem man sich der gestochenen Vorschriften in der Schule bedient. Ein eigentlicher Schreibmeister, der wie gestochen schreiben kann, braucht der Schullehrer nicht zu sein. Es ist dies in der Regel nicht einmal gut. Wer so viel Wert auf äußere Dinge legt, bekümmert sich selten viel um den Geist. Die Schreibmeister suchen das Heil der Schule gewöhnlich in zierlichen Schnörkeln, und die, welche in Kunstfertigkeiten die meiste Geschicklichkeit haben, sind selten geistig bewegte Menschen. Auch ist es hinreichend, wenn die Schüler zu einer deutlichen und reinlichen Handschrift gewöhnt werden. Mehr verlangt das Leben und die Bildung nicht. Kaufleute und andere rein praktische Menschen legen übertriebenen Wert auf die Schreibkunst. Und was hilft es, wenn die Kinder in der Schule auch alle so schreiben, wie die Vorschrift? Kommen sie ins Leben, so schreibt jedes eine eigene Handschrift, wie es gut ist.

Dieselben Bemerkungen gelten auch vom Zeichnen. Man halte und verspreche sich nicht zu viel von der sogenannten ästhetischen Bildung. Es ist hübsch, wenn das Kind Gegenstände richtig abzeichnen kann. Hübsch — mehr aber auch nicht. Von dem gewöhnlichen Kopieren vorgelegter Muster ist noch weniger zu halten.

Höher steht der Gesang und deshalb die Anlage des Lehrers zum Singen. Aber man hüte sich auch hier vor der Übertreibung, welche in manchen Anstalten Tagesordnung zu werden scheint.

Der Gesang ist ein wichtiger Unterrichtsgegenstand für die Schule, weil unser Gottesdienst zum Teil in Gesang besteht, und weil er eine tief erregende Kraft hat. Der religiöse Gesang weckt und stimmt zur Andacht, wenn er rechter Art ist, wie er noch in der Regel nicht ist. Und unter dieser Voraussetzung erregt er die Gefühle des Herzens. Wie aber in dem evangelischen Gottesdienste die Predigt die Hauptsache ist, und nicht der Gesang, so gehört auch der Gesang in der Schule nicht zu den allerwichtigsten Gegenständen. Er ist ein vortreffliches Mittel zur Belebung und Erweckung; also ein Mittel. Das, was dem Gesange vorhergeht oder auf ihn folgt, ist wichtiger als der Gesang selbst, ist Zweck.

Ich glaube nicht, daß eine sehr weit getriebene Bildung unserer Lehrer in der Gesanglehre, auf Unkosten anderer Gegenstände, den Schulen viel Segen bringen wird. Die Singekunst und die damit verwandte Künstelei im Singen führt allerhand Gefahren mit sich. Höher steht der Sinn für einfachen, schönen, oder, ich möchte sagen, kunstlosen Gesang. Das ist's, was einem Lehrer nicht fehlen soll, der Sinn für Gesang, wie wir ihn in allen unverdorbenen, einfach gebliebenen Menschen finden.

Vom Klavier- und Orgelspiel rede ich hier nicht. Dasselbe gehört nicht zu den allgemeinen Erfordernissen eines tüchtigen Lehrers. Denn an den meisten Schulstellen ist der Lehrer nicht zugleich Organist. Aber freilich gereicht es dem Menschen zur Zierde, wenn er sich auf das Saitenspiel versteht, und den Gesang der Gemeinde zweckmäßig zu leiten weiß. Deshalb, und damit jeder Lehrer zu jeder Schulstelle tüchtig befunden werden möge, legen die Seminare Wert auf diese Kunst. Nur dürfen alle diese technischen Fertigkeiten nicht zum Mittelpunkte der Bildung gemacht werden, wie die meisten Organisten ihre Stellung vergessen, indem sie so spielen, als wäre das Orgelspiel die Haupt-, der Gesang der Gemeinde aber die Nebensache.

Da die Erscheinung, daß in der Regel diejenigen Gemeinden am schönsten singen, in deren Kirchen die Orgel fehlt, nicht zu den seltenen gehört, so erzielt die Geschicklichkeit des Lehrers im Orgelspiel häufig nicht den beabsichtigten Erfolg. Die anderweitige Bildung des Lehrers wird daher auch deswegen überwiegend sein müssen, damit er seine Kunstfertigkeiten nicht überschätze.

6. Pädagogik: a) Kenntnis des Menschen nach leiblicher und geistiger Seite; b) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts; c) Praktische Fertigkeiten.

Es ist noch lange nicht genug erkannt, daß das Rechthandeln durch das Rechtdenken bedingt sei. Man kann zwar einen Menschen gewohnheitsmäßig, gewissermaßen blind, zum Rechten erziehen. Aber das bleibe ferne von der Schule. Hier fördert nur die klare Einsicht des Rechten und das Warum das Gute. Deshalb soll es der Schulamtskandidat schon im Examen bewähren, daß er den Grund zur Verständigung über seinen Beruf in allen seinen Beziehungen gelegt, und die Fähigkeit erlangt habe, in der Schule Erfahrungen zu machen und weise zu werden. Kein Zweifel daher, daß der Jugendlehrer das Objekt kennen müsse, dessen Erziehung er seine Kräfte widmet. Wie der Gärtner die Natur der Gewächse, welche er behandeln will, zu erforschen bemüht ist, so soll der Erzieher vor allen anderen Dingen den Menschen kennen, seiner Natur, seinen Anlagen und seiner Bestimmung nach, den Gang seiner Entwickelung

und Ausbildung. Den ganzen Menschen, den Leib desselben als das Leichteste und Nächste und als das Werkzeug des Geistes, zumeist aber den unsterblichen Geist mit allen seinen großen und herrlichen Anlagen, womit der Schöpfer ihn ausstattete. Der Lehrer muß sich bei allen seinen Schritten die Fragen vorlegen: Was will ich mit diesen Mitteln? Welche Zwecke suche ich zu erreichen? Welches ist die Wirkung jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes auf das Kind? Fragen, die sich ohne Kenntnis des Menschen gar nicht beantworten lassen. Überall soll der Erzieher sich als ein denkender Mensch bewähren, der da weiß, was er will und warum er es will. Deshalb muß der Lehrer möglichst klar die Natur des menschlichen Geistes erkannt haben, und der Kandidat dazu vorbereitet sein, dieselbe immer mehr und mehr zu erkennen. Die allgemeinen Denkformen dürfen ihm nicht unbekannt geblieben sein. Über das Wesen der Begriffe, Urteile und Schlüsse muß er klare Auskunft geben können. Erst dann, wenn der Mensch in seinem Wesen erkannt ist, fruchtet es, die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts mit ihm zu suchen. Ehemals beschränkte man das pädagogische Wissen des Lehrers auf die Regeln der Schulmeisterklugheit. Die Erfahrung lehrt, wieviel man damit ausgerichtet hat. — Schon der beginnende Lehrer muß allgemeine Ansichten seines Faches aufgefaßt haben. Und zu diesen allgemeinen Ansichten müssen die speziellen Ansichten über die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Schule treten. Denn der Lehrer soll in dem Grade über den Gegenständen stehen, daß er sie nicht nur objektiv zu behandeln, sondern auch subjektiv so zu wenden wisse, wie das Bedürfnis des Lernenden es erheischt. Noch zur Zeit aber dürfte die Fähigkeit, die einfachen Gegenstände des Elementarunterrichts gehörig abzustufen, von den meisten Lehrern vergebens gefordert werden. — Aus diesen hier angedeuteten Gründen gehört die Pädagogik mit nichten zu den letzten Gegenständen des Vorbereitungsunterrichts zum Lehramte. Aber freilich ist nicht das Wissen, wie man es machen solle, die alleinige Hauptsache, obgleich es fürwahr, wie hier nochmals wiederholt werden möge, nicht fehlen darf; das Wissen muß mit dem Können verbunden sein. Es giebt kein rechtes Wissen ohne Können, und kein rechtes Können ohne Wissen. Wie sich die Seminare davor zu hüten haben, daß sie nicht zu theoretisch werden, so haben sie sich auch zu hüten, daß sie nicht zu praktisch werden.

Das ganze Leben des angehenden Lehrers ist eine lange Praxis. Die Lehrer werden daher nur zu leicht pure Praktiker oder Praktikanten.* Deshalb darf das Seminar nicht jede Stunde

* Praktikant ist bei Diesterweg ein Mensch, der nicht nach theoretischer Einsicht, sondern nur nach dem überkommenen Gebrauch handelt.

als Verlust notieren, welche nicht mit praktischen Übungen ausgefüllt wurde. Ein Seminar ist zwar nicht einzig eine Schule, aber auch nicht zuletzt eine Schule.

Es soll in den Seminaren das Fundament gelegt werden, auf welchem sich ein festes und solides Gebäude aufführen läßt; versteht sich, wenn in der nachfolgenden Zeit dazu die Bedingungen nicht fehlen. Aber die Seminare führen die Gebäude selbst nicht auf; sondern sie wollen nur die Baukunst lehren. Wenn dieses nun auch hauptsächlich dadurch geschieht, daß die Zöglinge in der Anstalt mit an der Aufführung eines Gebäudes arbeiten, so wird ihnen das Häuschen oder der Palast nicht vorgebaut, den sie dereinst gerade so nachbauen sollen. Auf letztere Art bildeten sich in der Vorzeit meistens die Lehrer, wie heutzutage noch die meisten Handwerksgesellen. Der Meister macht es dem Gesellen vor, und der Gesell macht es dem Meister nach. Das ist Zunfttum. Die freie Menschen- und Lehrerbildung hat mit ihm wenig gemein. Sie hat das Ideal im Auge, jeden Zögling so zu führen, daß er nach seiner Eigentümlichkeit und nach den eigentümlichen Verhältnissen, in welche die Vorsehung ihn führt, sein Leben, seine Lehrweise und sein Verhalten regeln, und ein diesen individuellen Verhältnissen entsprechendes Gebäude aufführen könne. Die Seminare haben es auf eine möglichst allgemeine Bildung abgesehen, sodaß sie nicht bloß geschickte Lehrer, sondern überhaupt gebildete Menschen liefern. Sie verschmähen es daher, die Zöglinge zu Lehrern, wie sie der gegenwärtige Augenblick oder die Mehrzahl der praktischen Lehrer oder Eltern fordern möchte, fix und fertig zu machen. Ihr höchstes Ziel ist mit nichten, ihre Zöglinge zu befähigen, in der Prüfung ordentlich zu bestehen, und, gleich vom ersten Tage nach dem Austritt aus dem Seminar an, als perfekte Lehrer zu erscheinen; ja sie lassen den Maßstab, nach welchem man den Wert der Seminarbildung nach dem Grade der augenblicklichen Tüchtigkeit, wie sie eben gefordert wird, bemessen möchte, gar nicht gelten. Sie haben in dem steten Hinblick auf eine allgemeine Bildung die Ansicht im Auge, daß der Jüngling ein solches Fundament legen soll, auf welchem er während seines ganzen Lebens sicher ruhen könne. Sie wollen eine Bildung, welche nicht im ersten Augenblicke schon Blüten und Früchte zeigt; sondern eine Bildung, welche dem Lebensbaume eine solche Kraftfülle zugeführt hat, daß derselbe während eines ganzen langen Lebens nie ohne Früchte sei. Darum kann nur der wahre Kenner der Menschenbildung über den eigentlichen Wert oder Unwert der Lehrerbildung ein gültiges Urteil fällen. Nicht das entscheidet über den Wert oder Unwert eines Seminars, was die Zöglinge in dem Augenblicke des Ausscheidens aus der Anstalt sind oder nicht sind, sondern das, was sie nach fünf, zehn und zwanzig

Jahren sein werden, und inwiefern der Grund gelegt ist, daß man mit Sicherheit darauf Rechnung machen kann, daß sie nach fünf, zehn und zwanzig Jahren etwas Tüchtiges sein werden. Es giebt eine Art der Bildung, welche schnell aus dem Menschen etwas macht, das dem oberflächlich hinblickenden Auge als etwas erscheint; eine Art der Bildung, die das Allernächste einzig und allein im Auge hat; die alles verschmäht, was nicht unmittelbar zur Erreichung des nahen Zieles beiträgt 2c. Es ist dies die Bildung der puren Praktiker; größtenteils eine Scheinbildung, welche daran erkannt wird, daß der Mensch, welcher sie empfangen hat, im zwanzigsten Jahre da steht, wo er erst im vierzigsten und fünfzigsten Jahre noch steht, und in mancher Hinsicht im zwanzigsten Jahre schon erscheint, wie er im vierzigsten erscheinen sollte. Solche Bildung täuscht den oberflächlichen Blick der meisten Menschen, welche nicht durch das Äußere durchdringen können, und nicht selten giebt man einem solchen fertigen Machwerk den Vorzug vor dem weniger augenfälligen Geisteszustande, der zwar noch nichts Abgerundetes darstellt, aber frische Lebenskeime aller Art in sich verbirgt, welche erst mit der Zeit sich zu Knospen entfalten und in Blüten hervorschießen sollen. Nicht jene Scheinbildung wollen die Seminare, sondern diese wahre Bildung, welches eine langsame Bildung ist, wie alles, was nicht für den Augenblick berechnet wurde, sondern dessen man sich noch nach einer langen Reihe von Jahren zu erfreuen haben will. Ein angehender Lehrer ist nichts anders, als ein angehender Lehrer, und niemand soll verlangen, daß er sein soll, wie ein ausgehender. Nicht darauf kommt es an, was er heute ist, um morgen noch dasselbe zu sein, sondern darauf, was er heute ist, um darauf rechnen zu können, daß er morgen mehr sein wird, um übermorgen noch mehr zu sein. Die Seminare wollen ihren Zöglingen nicht eine Anzahl ausgemünzter Blechpfennige mitgeben, welche nur in dem Gebiete eines Herrschers Geltung haben; sondern sie wollen mit ihnen Gold- und Silberbarren zu Tage fördern, aus welchen sich Münzen aller Art prägen lassen.

Wie man den guten Acker und den guten Baum an seinen Früchten erkennt, also auch eine Anstalt an ihren Früchten. Nur hat es mit den Früchten der Menschenbildung eine andere Bewandtnis, als mit den Erzeugnissen des Bodens. Der Landmann will schon im nächsten Jahre ernten, was er jetzt säet; der Menschenbildner verzichtet vorerst auf die Zeit des Schauens und der Ernte. Jener lebt im Schauen, dieser im Glauben, und für ihn kommt erst nach Jahren die Zeit, wo er sein Auge an den Früchten laben kann. Der Menschenbildner ist ein Bergmann, der unter der Erde arbeitet, und dessen Wirken sich dem Auge der übrigen Menschen entzieht. Je tiefer er gräbt, desto mehr entfernt er sich von dem Orte, auf welchem

die Mehrzahl der Menschen steht. Den Wert seiner Anlagen, die Zweckmäßigkeit seines Baues, seiner Stollen und Schachten weiß nur der zu beurteilen, welcher die Eigentümlichkeit des Gebirges kennt, und sich auf die Markscheidekunst versteht. Wie der gewöhnliche Mensch keinen richtigen Maßstab hat, um wahre Menschenbildung zu messen, so fehlt auch dem gewöhnlichen Lehrer der wahre Maßstab, Lehrerbildung richtig zu beurteilen. Wer nie das Thal verlassen hat, dem erscheint die Gegend eine andere, als dem, der auf der Höhe wohnt. Wahre Bildung zeigt sich in der Allgemeinheit der Ansichten, in dem Besitze allgemeiner Grundsätze, welche die einzelnen Gebiete des Unterrichts und der Erziehung beherrschen. Selten sind solche Allgemeinsätze zwar in der Kinderschule wörtlich zu gebrauchen; aber sie allein sichern dem Unterrichte eine feste Basis und dem Lehrer die sichersten Mittel zur Weiterbildung. Wenn der Lehrer die einfachsten Gesetze der Zahl mit den Kindern an Anschauungsmitteln sucht, so ist er sich dabei für sich der abstraktesten Sätze der allgemeinen Arithmetik bewußt, und allgemeine Ansichten leiten ihn in dem Betrieb ganz spezieller Dinge. Die ersten Übungen des Anschauens und Redens beziehen sich dem Gehalte nach auf allgemeine logische und grammatische Gesetze, und der Form und Tendenz nach stehen sie unter allgemeinen pädagogischen Gesetzen. Wenn der Lehrer an Beispielen die Prozesse der Bildung und Zusammensetzung der Wörter suchen läßt, so ist zwar nur von einzelnen Silben und Sprachformen die Rede, deren Bildung aber unter den Gesetzen der Logik und Euphonik steht. Die Auffindung und Erkennung dieser Allgemeinsätze strebt jede gründliche Bildung an; also auch die des Elementarlehrers. Durch sie erhält das Wissen des Einzelnen erst Festigkeit, Zusammenhang und Wert. Aber freilich sucht man die Gründlichkeit der Menschenbildung und die Gediegenheit der Lehrerbildung nicht in leeren Formen, hohlen Schematen und allgemeinen Abstraktionen, das erste, nächste, Einzelne überspringend und da endigend, wo man anfangen sollte. Das hieße, angewandt auf einen einzelnen Fall, Naturgeschichte lehren durch Mitteilung des Linneischen Systems, anstatt der Vorführung der lebendigen Natur. Vor solchen Irrtümern bewahrt eben hauptsächlich der gesunde Geist der Pädagogik, und er ist es, der uns lehrt, das Wissen und die Bildung auf den Wegen der Naturgemäßheit* zu suchen, welche uns die allgemeinen Ansichten als Resultate, nicht als Postulate in die Hand liefert; und er ist es, der uns lehrt, unbedingt hohen Wert auf die Erstrebung der Kunst zu legen, den kindlichen Geist an den einfachsten Objekten, an Lauten, Buchstaben und Linien möglichst vielseitig zu üben. Die Seminare

* Darüber im Wegweiser, III, 2.

bestreben sich daher, mit wenigen Materialien möglichst viel zu leisten, und das möglichst Viele durch wenige Allgemeinsätze zu beherrschen. Jenes zeigt uns den Lehrmeister in seiner augenblicklichen Thätigkeit, dieses den gebildeten Mann in allen Verhältnissen und Ständen des Lebens.

Bevor ich diese abgerissenen Bemerkungen schließe, will ich noch bemerken, was ich wünsche, daß ein Schulamtskandidat nicht sei und nicht könne.

1. Er soll kein Deklamator sein. Welch ein Unfug in manchen Schulen mit dem sogenannten Deklamieren getrieben wird, glauben die nicht, die es nicht gesehen haben. Es ist sogar bis in die Dorfschulen gedrungen. Damit nun der Lehrer gar nicht einmal versucht werde, solche entkindlichenden Künste zu treiben, so soll er selbst gar nicht deklamieren können.*

Man lege deshalb in den Seminarien auch nicht zu großen Wert auf das sogenannte ästhetische Lesen. Die Mehrzahl der Zöglinge lernt es doch nicht, weder während, noch nach der Seminarbildung. Es ist auch sehr wenig daran gelegen. Wenn der Kandidat, und wenn dereinst seine Schüler, logisch richtig lesen können, so ist's genug. Dahin führt das Denken notwendig. Aber freilich muß man das, was man logisch richtig lesen soll, verstehen. Deshalb ist es eine ungerechte Forderung, daß der Schüler oder Kandidat gleich jedes ihm unbekannte Lesestück solle richtig lesen können. Das Lesen ist eine sehr schwere Kunst. In einer ordentlichen Schule hat man zu dem Deklamieren nicht einmal Zeit.

2. Er soll kein Guitarrespieler und kein Kunstsänger sein.**

Die Guitarre ist ein zu tändelndes Instrument, als daß es sich für den Lehrer eignete. Ihr Spiel macht läppisch und fade. Er mag allenfalls die Violine und den Baß spielen, oder die Flöte blasen lernen, wenn er zu Instrumentalmusik besondere Neigung hat. Einen Kunstsänger nenne ich einen solchen, welcher den neuesten Operngeschmack für das Höchste der Kunst hält und in künstlichen Arien Virtuosität besitzt. Dergleichen Sängerei taugt für den Lehrer nicht. Es verleidet ihm den Geschmack an dem Choral.

3. Er soll kein Dichter sein.

Ein einfaches Lied machen, macht noch nicht zum Dichter, welchen Begriff ich hier im engeren Sinne nehme. Nichts ist gewisser,

* Über das Deklamieren an den Schulen, besonders an höheren spricht Diesterweg sich scharf aus in seinem Aufsatze „Über französische Erziehung in Deutschland" (Schulreden, S. 294 f.).

** Die Guitarre war damals allgemein gebrauchtes Hausinstrument.

als daß der eigentliche Dichter zum Lehrer nicht taugt. Ein Lehrer muß die Fähigkeit besitzen, die einfachsten Begriffe zu entwickeln; er muß die Geduld, ja seine Freude daran haben, das schwache Kind allmählich zum Verstehen und Denken anzuleiten; er muß nicht müde werden, zu analysieren und einzuüben. Eigenschaften, mit welchen die bilderreiche Phantasie des Dichters nicht im Einklange steht! —

Einstweilen sei es mit den bisherigen Andeutungen genug. Ich behalte mir es vor, darüber meine Meinung zu sagen, wie die Prüfung des Schulamtskandidaten geleitet werden müsse, damit man ein sicheres Resultat über seine Qualifikation zum Lehramte gewinne. Es ist dies nicht so leicht, als mancher glaubt. Wird obendrein eine Masse von Kandidaten, die den Examinatoren alle unbekannt sind, zugleich examiniert, so gehört einiges dazu, damit keinem Unrecht geschehe, weder im Guten, noch im Bösen, und damit die Wichtigkeit des Lehramtes nirgends über der sogenannten Humanität hintangesetzt werde. Etwas ganz anderes ist es, einen Menschen zu prüfen, welcher nur einen gewissen Grad von Kenntnissen besitzen soll; etwas anderes, einen Lehrer zu prüfen. Hier kommt es hauptsächlich darauf an, daß man wisse, worauf es bei einem Lehrer, insonderheit bei einem Elementarlehrer ankomme, und die Kunst verstehe, die Prüfung so zu leiten, daß es eine Lehrerprüfung werde. — Nächstens denke ich auf diesen wichtigen Gegenstand zurückzukommen Veranlassung zu finden.

II.

Unterricht.

---

1. Über die Quelle unserer Erkenntnisse und über das (einzig richtige) Verfahren bei Erweckung derselben in andern, nebst einem Anhange über die heuristische Methode in der Raumlehre.*

Rhein. Bl. N. F. VII. S. 291 f.

1833.

1. „Nichts ist in dem Verstande, das nicht zuerst in den Sinnen war." A. Comenius.

2. „Alle menschlichen Begriffe und also auch die wissenschaftlichen, sind nur Abdrücke und Verarbeitungen von Anschauungen und lebendig frischen Gefühlen." F. H. Jacobi.

3. „Vernunft in engerer Bedeutung ist die Selbstthätigkeit im Erkennen, kraft deren die menschliche Erkenntnis unter den notwendigen Gesetzen der Einheit steht. Wir gelangen aber zu wirklichen Vorstellungen vom Dasein der Dinge nur, indem diese Vernunft in ihrer Sinnlichkeit teils durch die äußeren Sinne der Anschauung von Körpern in deren einzelnen Zuständen, teils durch den inneren Sinn der geistigen Selbsterkenntnis in der inneren Anschauung unsrer einzelnen Geistesthätigkeiten erregt wird." J. J. Fries.

Bei Gelegenheit des wissenschaftlichen Lehrkursus, der im Laufe des Winters 1832/33 von meinem Kollegen Bormann und mir mit fünfundvierzig Lehrern in dem hiesigen Seminar über Religions-, Formen-, Raum- und Sprachlehre (Lautieren, Lesen 2c.) abgehalten wurde, habe ich mich von manchen Überzeugungen und Meinungen fester und gründlicher überzeugt, auch dabei teils früher gemachte Erfahrungen des Lehrerlebens bestätigt gefunden, teils neue gemacht. Ich bin gesonnen eins und anderes darüber aufzuzeichnen und zum besten zu geben.

1. Auf welchem Wege gelangt der Mensch einzig und allein (nicht zu Kenntnissen, sondern) zu Erkenntnissen?

Eine wichtige Frage, wie sich von selbst versteht, zumal für den Mann, der sein ganzes irdisches Dasein daran setzt, andern, wenn er

* Im obigen giebt Diesterweg zugleich ein anschauliches Beispiel seines heuristischen Verfahrens (speziell in der Raumlehre).

sich nur selbst und seine Aufgabe versteht, zu Erkenntnissen zu verhelfen. Und doch hat sich mancher, der auch solch ein Mann ist, diese Frage gar niemals gestellt, und, wenn man sie ihm vorlegt, so weiß er keine Antwort darauf, oder eine, die entweder keine ist, oder die schlechter ist, als gar keine, d. h. eine, bei der er sich nichts denkt, die er vom Hörensagen oder Auswendiglernen weiß und mit der er eben beweist, daß er es nicht weiß.

Vorerst bitte ich, das Wort in obiger Klammer nicht zu übersehen — „Kenntnisse". Ich rede nicht von ihnen, sondern von Erkenntnissen. Es besteht nämlich ein sehr großer, wesentlicher Unterschied zwischen diesen und jenen. Kenntnisse sind Vorstellungen, durch die man einen Gegenstand kennt, Erkenntnisse aber solche, durch welche wir das Wesen der Dinge auffassen. Jene können äußere, zufällige, unwesentliche Merkmale, ja bloße Merkzeichen, Wörter und Zeichen sein, diese aber führen uns die wesentlichen Merkmale der Gegenstände, die ursprünglichen und die abgeleiteten und ihr gegenseitiges Verhältnis (die konstitutiven und die attributiven Merkmale) vor. Durch jene kennt man einen Gegenstand, durch diese erkennt man ihn. Wer sich z. B. Italien an der Stiefelform, einen Menschen an einem Abzeichen, z. B. einer Warze auf der Nase, ein Wort an der Form eines Buchstaben oder dem Schall eines Lautes in dem Munde eines einzelnen Menschen merkt, hat eine Kenntnis von Italien, von dem Warzenmanne und von dem Worte; aber wenn der jemand weiter nichts von diesen Dingen weiß, so ist er auch noch von jeder Spur einer Erkenntnis dieser Gegenstände fern. Wir können aber viel weiter gehen. Wer z. B. sich mit einem Lande, wie die pyrenäische Halbinsel, durch unsere geographischen Bücher und durch unsere Landkarten beschäftigt hat, besitzt Kenntnisse von diesem Lande, aber darum noch keine Erkenntnisse; denn versetzte man ihn plötzlich auf die Höhe der Pyrenäen oder in die andalusischen Ebenen oder nach Ildefonso, er würde nicht wissen, wo er ist. Bei einem Karl Ritter möchte es der Fall sein. — Es geht daraus hervor, daß wir alle mit einander von vielen Gegenständen nur Kenntnisse besitzen, was denn freilich nicht viel bedeuten will.

Als Jens Baggesen* von Holstein aus die prachtvolle Bergstraße besuchte, fragte er, nachdem er mit seinen Reisegefährten schon seit einigen Stunden darauf war, diese: „Sind wir noch nicht bald auf der Bergstraße, sind wir noch nicht bald da?" Und jener Lehrer, der seinen Schülern eine Stunde lang von dem Nashorn und dem Krokodil erzählt hatte, erfuhr es, daß keiner bei dem Besuche einer

* Der bekannte dänische und deutsche, 1826 gestorbene Dichter, J. Baggesen reiste viel.

Menagerie das wirkliche Nashorn und das lebende Krokodil kannte. Wem wäre es nicht schon ebenso mit Tieren, Menschen, Gegenden und Dingen aller Art ergangen? Wir haben von vielem Kenntnisse, aber darum noch keine Erkenntnisse.

Nehmen wir noch ein Beispiel aus dem inneren Leben! — Die Kinder sagen die zehn Gebote her; sie kennen sie. Wenn ich eins nenne, so wissen sie gleich, es ist eins derselben und das so und so vielste. Aber wer daraus schließen wollte, daß sie darum auch (von dem sechsten nicht zu reden) eine Einsicht von ihrem Inhalte und ihrer Bedeutsamkeit für das innere und äußere Leben hätten, er würde sich sehr täuschen. Kenntnisse sind häufig, Erkenntnisse selten.

Ich habe in den Rhein. Blättern mehr als einmal von dem Wortschallwesen, das man fast überall zu genießen hat und das in manchen Schulen so unumschränkt herrscht wie der absoluteste Fürst unter seinen Unterthanen, gesprochen und meinen Abscheu dagegen ausgesprochen. Ich gebrauchte den Namen des großen Herder zu einem Schild. Denn der haßte auch das Ungeheuer, von dem wir sprechen, grundmäßig. — Ich habe es seitdem nicht aufzuspüren gesucht; aber es ist mir doch fast überall begegnet. Man trifft Kenntnisse genug, oft den reichsten Schatz, Erkenntnisse selten. Eben die Kenntnisse, bloße, bare, nackte Kenntnisse ohne Erkenntnisse sind Wortschälle. Schon daraus erklärt sich ihre ungeheure Menge. Wir wollen bloß von Schulen sprechen. Spricht man auch vom Leben, so gerät man leicht unter Disteln und Dornen.

Ihr sprecht in der Schule oft weit und breit von Dingen, die den Kindern keine Dinge sind, ihr gebraucht Worte, welche Vorstellungen oder auch Erkenntnisse bezeichnen können, die aber den Kindern Worte bleiben. Denket nur zum Beispiel an die meisten geographischen Namen und Notizen, an die naturhistorischen Bezeichnungen, wenn weder Steine, noch Pflanzen, noch Tiere oder deren Abbildungen vorliegen; denket an den Religionsunterricht, wie er gäng und gäbe ist, z. B. an die erste Frage: „Was ist dein einiger Trost im Leben und im Sterben?“ — wo die Kinder nicht einmal den Inhalt der Wörter Trost, Sterben 2c. kennen; oder z. B. an die alltäglichen Wörter: Sünde, Erbsünde, Versöhnung, Genugthuung und wie ihre Legion heißt: so habt ihr Beispiele von Wortschällen.

Es entsteht daher die wichtige Frage, wie diese zu vermeiden sind, d. h. die an die Spitze dieser Bemerkungen gestellte Frage:

Wie gelangt man zu Erkenntnissen?

Die Antwort ist die: Auf keinem anderen Wege als auf dem Wege der Anschauung. Wir verstehen nur das, wir

haben nur von dem eine Erkenntnis, was wir anschaulich erkannt haben oder auf Anschauungen zurückführen können.

Alles andere, d. h. alles, was nicht auf anschaulicher Erkenntnis ruht, ist allenfalls eine äußere Kenntnis, aber nun und nimmermehr eine Erkenntnis der Sache, d. h. ihres Wesens, und all dieses andere gehört mehr oder weniger in das Gebiet der Wortschälle. Wer diese annimmt, nachspricht, wiederholt und dabei bleibt, ohne sie mit seinen Anschauungen zu vergleichen und darauf zurückzuführen, um das Mittelbare durch Unmittelbares, das Abgeleitete durch Ursprüngliches, das uns von anderen nicht gegeben werden kann, zu einem wirklichen Inhalte zu machen, ein solcher glaubt vielleicht ein Wissen zu besitzen, aber er besitzt ein eigentliches, fruchtbares, inhaltvolles, ihn belebendes Wissen oder ein eigentliches Erkennen doch nun und nimmermehr; durch die Worte, die er behalten hat und die er nachspricht, täuscht er sich und vielleicht auch andere; aber er belehrt und bildet durch sie weder sich noch andere, und er wohnt, wie jener Philosoph, der spekuliert, auf einer dürren Heide, ohne die grüne Weide zu bemerken, auf der das unmittelbare Leben sich bewegt.*

Diese Wahrheit ist nach meinem Ermessen für alle Bildung, für die ganze Pädagogik von solcher Wichtigkeit, daß ich auf das lebhafteste wünsche, meine Leser von ihr zu überzeugen; d. h. nicht, sie dahin zu bringen, daß sie die freilich bekannten Sätze: das Wissen ruht auf Anschauung — man muß im Unterricht anschaulich verfahren ꝛc., nachsprechen, sondern daß diese Sätze wirklich ihnen selbst Erkenntnisse werden. Wir wollen es versuchen. Die Sache ist wirklich einfach.

Nehmen wir beliebige Wörter, die alltäglich vorkommen, z. B.: Stadt, Berg, Thal, Pflanze, Tier, Mensch, Amerikaner, Komet ꝛc.; schneien, wetterleuchten, rieseln, brüllen, posaunen; denken, wollen, fühlen, sündigen; das Wahre, Gute, Rechte, Heilige; Neptun, Bacchus, Chimborasso, Rhein; Himmel, Hölle, Ewigkeit, Jenseits ꝛc. ꝛc. ꝛc., welche ihr wollt: Eigennamen oder Gattungsnamen, konkrete oder abstrakte Wörter; ich frage euch: Wer versteht diese Wörter, wer weiß, was sie bedeuten, wer kennt ihren Inhalt, wer erkennt durch sie, wer allein?

Doch nur der, welcher sie auf einzelne Erlebnisse, einzelne Anschauungen, einzelne Erfahrungen zurückführen, ihren Inhalt aus denselben ableiten kann. Wer das nicht kann, erkennt durch sie nicht. Er denkt sich dann bei ihnen entweder nur Äußeres, oder Halbwahres, oder ganz Falsches, oder was nicht immer das schlimmste ist,

* Anspielung auf eine auch sonst von Diesterweg angezogene Stelle aus Goethes Faust.

gar nichts. Uns allen geht es so; können wir den Inhalt eines Wortes nicht auf Anschauungen zurückführen, so bleibt es für uns ein Wortschall. Seien wir nur aufrichtig! Was die Wörter Himmel, Hölle, Unsterblichkeit, Ewigkeit, Jenseits ꝛc. ꝛc. ꝛc. bedeuten, wir wissen es nicht, oder was wir davon wissen, ist gleich nichts, und zwar darum, weil wir keine Anschauung von dem, was sie nennen, haben, auch unsere übrigen Anschauungen dazu nicht gebrauchen können, weil sie mit ihnen in einem disparaten Verhältnis stehen, was denn desperat zugleich ist.

Daß ein Kind in dieser Beziehung keinen Vorzug vor uns hat, versteht sich von selbst. Auch ist es einleuchtend, daß nur der den Chimborasso oder den Rhein oder den Bacchus oder den Cicero kennt, der diese Dinge angeschaut, d. h. gesehen oder betastet hat. Und wer keinen Berg, kein Thal, keine Pflanze, keinen Schnee ꝛc. gesehen hat, weiß nicht, was diese Wörter bedeuten. Und wer nicht gewollt, gedacht, gefühlt und gesündigt oder die Neigung dazu in sich verspürt hat, dem nennen diese Wörter ein unbekanntes x.*

Ich meine, das wären einleuchtende Wahrheiten. Wer noch nicht beistimmen sollte, erinnere sich nur, auf welchem Wege wir uns Gegenstände und Dinge, die wir nicht unmittelbar anschauen können, vorzustellen und wie wir dergleichen anderen klar zu machen suchen. Ich lese z. B. in Schillers Braut von Messina von der „Pinie Wipfel" Ich weiß aber nicht, was eine Pinie ist. Ich frage andere, oder ein Buch. Welche Antwort erhalte ich? Sie hat die und die Wurzel, den und den Stamm, die und die Blätter ꝛc. ꝛc. Aber wenn ich nun nicht weiß, was eine Wurzel, ein Stamm ꝛc. ist, d. h., wenn ich keine gesehen habe, oder die Merkmale nicht, welche der Wurzel oder dem Stamm der Pinie beigelegt werden, so bleibt mir die ganze Beschreibung ein x. Und wenn ich des ungeachtet von der Pinie spreche, so tönt aus meinem Munde — ein Wortschall.

Gesetzt, es wollte dir jemand sagen, was ein Engel sei, oder noch besser, gesetzt den doch außerordentlichen Fall, es besuchte dich ein Engel. Würdest du ihn kennen? Würdest du wissen, daß es

* Becker hat in seinem neuesten Werke gezeigt, daß nur die Wörter uns ein lebendiges Verständnis bringen, in welchen wir den Urbegriff der Wurzel noch erkennen, alle anderen aber als tote Zeichen von Begriffen anzusehen seien. Wofür soll man, nach dieser Analogie, Wörter halten, deren Inhalt uns weder durch die Anschauung, noch durch unmittelbare Vergleichung kund geworden? — Nicht einmal für tote Zeichen, sondern eben nur für leeren Schall und bedeutungslose Namen, die nicht einmal einen Gedanken oder eine Vorstellung, geschweige „Himmelsglut" umnebeln — für Schälle, bedeutungslos und leer, mit denen leere Köpfe ihren Gedächtniskasten füllen, um sich und anderen durch deren hohlen Schall ihre unendliche, greuliche Geisteswüste zu verstecken. — Anm. Diesterwegs.

ein Engel sei? Woran, wie, wodurch, womit? — — Nicht wahr, du weißt es nicht, wenn du aufrichtig sein willst. Auch wenn du einen sähest, du würdest nicht wissen, daß es einer ist. Und warum nicht? Darum nicht, weil dir, wie mir, die Merkmale unbekannt sind, an welchen man die Engel kennt. Angenommen auch, es erschiene vor dir eine lichte, halbdurchsichtige, luftige Gestalt, mit Flügeln an den Schultern und mit einem Strahlenkranze um das Haupt, oder wie du dir die Engel denken magst; du würdest doch nur sagen können, du habest die eben genannten Merkmale geschaut, aber daß es ein Engel gewesen sei, könnest du nicht wissen, weil du eben nicht wissest, was ein Engel sei und wie er beschaffen.

Wir Menschen kennen nur das, haben nur davon eine Erkenntnis, was wir auf unmittelbare Anschauungen zurückführen können. Anschauungen und die mit ihnen verbundenen Empfindungen liefern unmittelbare Erkenntnisse, d. h. sie sind unmittelbar klar. Jede andere Erkenntnis ist es nur mittelbar, d. h. nur in so weit, als sie mit unmittelbaren Erkenntnissen verbunden wird. In dem Grade dieses gelingt, in demselben Grade gewinnt die Erkenntnis Klarheit und Wahrheit. Wo dieses nicht möglich ist, da fehlt alle Erkenntnis, und alle Wörter, die dafür gebraucht werden, gehören in das große, umfassende Gebiet der leeren, täuschenden Wortschälle. Von ihnen sagte Herder, daß sie ihm, wenn sie sich auf religiöse Dinge bezögen, Schauder einflößten. „Leere Wortschälle — hu hu! — mich schaudert.“

Auf welchem Wege gelangt man also nur zu Erkenntnissen? Durch Anschauung, wie gesagt. Einen andern Weg giebt es für Menschen nicht. Das ist das Resultat.

Denke darüber nach! Es ist folgenreich, für dich selbst, für deinen Unterricht!

Für dich selbst. Zuerst wegen der in dem Jugendunterrichte und in der ganzen Zeit der Unmündigkeit angenommenen, gleichsam ererbten Sätze, Formeln und Ansichten. In der Jugend jedes Menschen herrscht das Prinzip der Autorität. Man nimmt gläubig an, was man uns sagt. Es giebt kein Beispiel, daß ein vierzehnjähriges Heidenkind, von Heiden in Liebe zum Heidentum erzogen, erklärt habe, zum Muhamedanismus übertreten zu wollen, und es ist naturgemäß, daß das Kind den Glauben der Eltern annimmt und bekennt. Es ist dies eine Folge der Unmündigkeit des kindlichen Geistes. Aber einmal muß diese geistige Unselbständigkeit aufhören bei allen, die auf Bildung Anspruch machen. Also muß für einen solchen eine Zeit kommen, wo er die auf Autorität angenommene Wahrheit untersucht und prüft, und falls er sie nicht überall richtig und wahr befindet, reinigt und

läutert. Hier gilt es einmal die schwere Kunst des Verlernens und die ebenso schwere der Bekämpfung der Zweifel und der tapferen Durchdringung bis zur festen, nachweisbaren oder beweisbaren Überzeugung. Und dabei ist es überall eine Hauptsache, Redensarten, Formeln und Sätze, die für den Geist bisher inhaltsleer dastanden, oder mit denen falsche Vorstellungen verbunden wurden, mit dem rechten Gehalte zu füllen, vor allem aber, alle leeren Wortschälle und larvenartigen Begriffe (von welchen K. Ritter in seiner Geographie spricht), von sich abzuthun und die angelernten Begriffe auf unmittelbare Anschauungen zu reduzieren. Dazu gehört ein nicht geringer Grad geistiger Tapferkeit. Die große Mehrzahl der Menschenkinder wandelt mit verbundenen Augen in dem Geleise fort, das die Vorfahren ausgetreten und gangbar gemacht haben. Im besten Falle unbekümmert um Andersdenkende halten sie fest an dem Glauben der Väter und sterben ohne Unruhe und Zweifel.

Sie sind gewissermaßen zu beneiden, wenigstens nicht zu tadeln, falls sie sich aller Verketzerung Andersdenkender enthalten. Aber anderen fiel ein anderes Los, nämlich denen, die durch Gaben und Erziehung befähigt wurden, sich eine selbständige Lebensansicht zu erwerben. Diese sind die Fortbildner der Menschheit. Wenigstens sollten alle Lehrer zu diesen gehören. „Denn wer Gelerntes nur hat," sagt schon ein alter Weiser, „ist ein schwächlicher Mann." Darum gilt Lehrern die Aufforderung, das Angelernte einer recht ernsten Prüfung zu unterwerfen, die in der Regel im ganzen Leben nie ganz beendigt wird. Die Hauptsache ist, alle angenommenen Vorstellungen auf die chemische Kapelle* zu bringen, ihren Gehalt zu untersuchen und zu läutern. Dazu gehört redliche Wahrheitsliebe, unbedingte Aufrichtigkeit gegen sich selbst und männliches Selbstvertrauen. Die Wahrheit muß uns als das höchste Gut erscheinen; die Aufrichtigkeit uns bewegen, offen zu gestehen, daß wir Wörter und Sätze ohne Sinn und Gedanken gebrauchten, und wir müssen dem in der Brust des redlichen Forschers wohnenden Gott vertrauen lernen. Der Wahrheitsfreund darf und soll nicht bloß an andere, er soll auch an sich selbst glauben und der inneren Stimme der Wahrheit vertrauen. Man muß so weit kommen, kein Wort zu gebrauchen, das nicht eine bestimmte, angeborene Vorstellung bezeichnet und sich harmonisch in den ganzen Gedankenkreis einfügt. Nur so thut man von sich das Falsche ab, das man in Zeiten geistiger Unmündigkeit blind angenommen hat; nur so lernt man die schwere Kunst des Verlernens; nur so befreit man sich von der entehrenden

* Die Kapelle ist ein Gefäß, durch welches Silber aus silberhaltigen Verbindungen chemisch ausgeschieden wird.

Nachbeterei leerer Wortschälle; nur so gelangt man zu geistiger Selbständigkeit.

In solcher Geistesrichtung gewinnt man auch von selbst das zweite, die Vorstellungen und Ideen, welche die Zeitgenossen bewegen, oder welche uns als neu vorgelegt werden, zu prüfen. Die Untersuchung und Prüfung soll sich auf Altes und Neues erstrecken. Galt dies zu irgendeiner Zeit, so in der unseren, der Zeit der Gärung und Parteiung in religiösen, wie in politischen und anderen Verhältnissen. Der Mensch besitzt ein unverlierbares Recht der Untersuchung und Prüfung, und wer die Kraft dazu in sich verspürt, hat eben damit auch die Vollmacht zur Ausübung dieses Rechtes erlangt. Nur der geistig Totgeborne, der ewig Blinde spricht gläubig nach, was andere ihm vorsprechen; der nach geistiger Mündigkeit und Selbständigkeit Strebende aber untersucht und prüft, ob das für wahr Hingestellte sich mit dem Ergebnis seines Lebens, mit unmittelbar gewonnenen sicheren Anschauungen verträgt. Nur durch solche Geistesrichtung entwindet man sich dem sklavischen Joche leerer Wortschälle.

Und wie hat es nun der Lehrer anzufangen, um seine Schüler zur geistigen Mündigkeit zu erziehen, wenigstens dazu den Grund zu legen?

Wenn es wahr ist, daß alle wahre Erkenntnis auf der Anschauung basiert, so ist damit der Grundsatz der Didaktik genannt, den er treu befolgt. In dem Schüler muß zuerst die unmittelbarste Anschauung, auf welche sich ein Begriff, ein Gedanke, ein Gefühl stützt, hervorgerufen werden, oder, falls dieses nicht möglich sein sollte, das Neue muß wenigstens mit unmittelbaren Anschauungen in Verbindung gebracht werden durch Vergleichung, durch Analogie und bildliche Darstellung. Hier müssen wir zu besserem Verständnis in das Wesen des Anschauungsvermögens einen Blick thun.

Die Logik (z. B. die anthropologische von Fries) macht den Unterschied eines äußeren und eines inneren Anschauungsvermögens. Der Ausdruck ist zwar nicht passend, aber die Sache ist richtig. Jenes liefert uns die Vorstellungen von Einzeldingen außer uns, dieses die von einzelnen Zuständen unseres Geistes selbst. Immer aber beschäftigt es sich nur mit einzelnen, konkreten Dingen und Zuständen. Mit dem Allgemeinen hat es gar nichts zu thun. Die allgemeinen Vorstellungen gehören zum Gebiete des Begriffsvermögens, des Verstandes, oder sie sind seine Erzeugnisse. Die Empfindungen sind das Erste, Ursprüngliche, die Begriffe das Äußerste, Letzte, die Anschauungen bilden die Vermittelung zwischen beiden. Die Sache verhält sich so.

Wenden wir unsere Aufmerksamkeit äußeren Gegenständen zu,

wozu wir bekanntlich unsere Sinnorgane nötig haben, so wird unsere Seele durch die Vermittelung der Sinnorgane von den einzelnen Merkmalen der einzelnen, einmal vorhandenen, leiblich gegenwärtigen Dinge getroffen; es entstehen Vorstellungen von denselben in unserer Seele; wir nennen sie Empfindungen. Auch dieser Ausdruck ist nicht recht passend, weil das Wort auch noch andere Bedeutungen hat; aber, keine Freunde von neuen Terminologieen, behalten wir das Wort bei, weil die Sache richtig ist und keine Zweideutigkeit zu befürchten steht, wenn man, wie geschehen, vor Anführung des bezeichnenden Namens die Sache erklärt, also eine Sacherklärung, und zwar eine genetische gegeben hat. Eine Empfindung ist daher eine Vorstellung von einem einzelnen Merkmale eines Dinges, z. B. von dem Dufte einer bestimmten Rose (die ich an einem bestimmten Tage, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Orte, auf eine bestimmte Weise ꝛc. wahrnahm; — ist das Pedantismus?),* von der Form eines bestimmten Blattes oder aller Blätter, von der Gestalt eines oder mehrerer ihrer Dornen ꝛc. Diese einzelnen Merkmale erzeugen in der Seele die Empfindungen. Beide sind wechselseitig auf einander bezügliche (korrelative) Vorstellungen. Leidend (nicht im absoluten, sondern im relativen Sinne, d. h. im Verhältnis zu der energischen Geistesthätigkeit bei der Bildung der Begriffe) empfängt der Mensch die Empfindungen.

Aber der menschliche Geist ist ein urlebendiges Wesen. Darum ergreift und benutzt er überall die in ihm erweckten Vorstellungen zu neuen Produktionen und Schöpfungen nach den ihm einverleibten Gesetzen seines Organismus. So mit den Empfindungen. Mit Selbstthätigkeit verknüpft er (unter Mitwirkung der figürlichen Einbildungskraft, wie Fries gezeigt hat) die einzelnen Merkmale zu einem Ganzen und bildet so die Gesamtvorstellung von einem einzelnen Dinge mit allen seinen Merkmalen, d. h. eine Anschauung. Aus Empfindungen entstehen Anschauungen. Jene sind einfache, diese zusammengesetzte Vorstellungen. Beide aber beziehen sich auf Einzelnes, die Empfindungen auf einzelne Merkmale, die Anschauungen auf einzelne Dinge. Durch figürliche Verknüpfung der einzelnen Merkmale einer individuellen Rose entsteht die Anschauung dieser Rose. Es ist eine Gesichts-, Gefühls- und Geruchs-Anschauung.

Ob die Tierseelen in derselben Weise ihre Empfindungen ge-

* Obiges könnte nur der behaupten, der junge Leute, z. B. Seminaristen, Lehrer und Menschen nicht kennt. Ohne solche spezielle Auseinandersetzung, wie oben, bleiben die Lehrer über die wichtigsten psychologischen Unterschiede ewig im Dunkeln. Qui bene distinguit, bene docet. — Anm. Diesterwegs. Das Fragezeichen in der Parenthese des Textes fehlt im Original, wohl nur infolge eines Druckversehens.

winnen und ihre Anschauungen bilden, oder ob ihnen vielleicht schon die Anschauungen fehlen, weil ihre Seele nicht Selbstthätigkeit genug besitzt, um sie zu erzeugen, steht dahin. Gewiß aber bilden die Anschauungen die Grenze, das Höchste, was eine Tierseele vermag. Ihre höchsten Vorstellungen sind Anschauungen und sie lebt ganz im Äußeren befangen. Über dieses befangene und gebundene, tierisch-sinnliche Außenleben erhebt sich die Menschenseele, indem sie sich als selbständiger menschlicher Geist manifestiert. Ehe wir die auf die Anschauungen folgenden, aus ihnen entwickelten Vorstellungen, welche ein reines Eigentum des Menschen sind (reines Gold aus den Gaben der Sinnenwelt), näher betrachten, wenden wir unseren Blick dem inneren Anschauungsvermögen oder dem inneren Sinn zu, um zu untersuchen, ob derselbe dieselben Wege einschlägt und demselben Gesetze der Thätigkeit unterworfen ist.

Der innere Sinn (ob, wie der äußere, an ein Organ gebunden? wissen wir nicht; es scheint nicht —) wendet sich dem eigenen Geistesleben zu, indem er eben die Empfänglichkeit für die Auffassung der Zustände der Seele im vorübergehenden Augenblicke des Lebens besitzt. Was sich in der Seele regt, faßt er auf, ihre einzelnen Regungen, z. B. die einzelne Freude in einem bestimmten Augenblicke, erregt durch einen bestimmten einzelnen Gegenstand ꝛc., kurz, einzelne Zustände des Seelenlebens, und gewinnt dadurch das Bewußtsein von den einzelnen Empfindungen des Inneren im Augenblicke der Gegenwart. — Aber der Zustand der menschlichen Seele ist nie ein einfacher, und wenn es uns so scheinen sollte, so beherrscht eine Empfindung wegen ihrer hohen Energie alle anderen in solchem Grade, daß diese entweder gar nicht oder nur zu dunklem Bewußtsein gelangen (was Herling in den Abhandlungen des Frankfurtischen Gelehrtenvereins gezeigt hat); aber immer ist eine Mehrheit von Empfindungen in dem menschlichen Geiste, z. B. Freude vorherrschend, Gefühl der Wehmut untergeordnet, mit Empfindung der Sehnsucht ꝛc., alles über einzelne, individuelle Erlebnisse. Dieses alles faßt der innere Sinn selbständig zusammen und gewinnt dadurch das Bewußtsein von dem augenblicklichen Gesamtzustand des Geistes durch Verknüpfung aller Mannigfaltigkeit zur Einheit; erzeugt also auf diese Weise sich selbst die Anschauung von dem Zustande des Geistes. Wir sehen, daß der äußere und innere Sinn an dasselbe Gesetz der leidenden Auffassung der einzelnen Merkmale und der selbstthätigen Verknüpfung derselben zu einer Einheit gebunden ist. So entstehen, sowohl durch den äußeren wie durch den inneren Sinn zuerst Empfindungen und aus diesen die Anschauungen. Jene zeichnen sich vor diesen durch größere Klarheit aus, und es bleibt ungewiß, ob die Tierseele in dieser Hinsicht ganz der Menschenseele gleich ist.

In jedem Falle stehen wir hier, wie schon bemerkt, an der Grenze des Lebens der Tierseele, über welche sich der menschliche Geist selbstthätig erhebt.

Denn über dieses ganze sinnliche Leben schwingt er sich aufwärts durch sein Begriffsvermögen oder seinen Verstand.

Indem derselbe allgemeine Vorstellungen oder Begriffe bildet, gewinnt er ein dem Menschen ausschließlich angehörendes Reich der Vorstellungen, durch das er des äußern Lebens Herr und Meister wird. Aus den äußeren Anschauungen erzeugt er seine Produkte, das Besondere, Eigentümliche der einzelnen Anschauungen absondernd von dem Gemeinsamen, wie man physisch das Gold von den Schlacken reinigt und die in allen einzelnen Goldstufen enthaltenen Goldteilchen zu einem Goldklumpen vereinigt. So entstehen aus den äußeren Anschauungen Begriffe, die man nach der Analogie der Einteilung der Anschauungen äußere, und aus den inneren Anschauungen Begriffe, die man innere nennen könnte. Doch vermeidet man besser diese leicht auf falsche Vorstellungen leitenden Benennungen.

So haben wir denn den Gang des menschlichen Geistes von der einzelnen Erregung zu Empfindungen durch die Anschauungen hindurch bis zu den Vorstellungen, durch welche er sich ein selbständiges Gedankenreich bildet, begleitet. Die Begriffe gehören der Sinnenwelt nicht mehr an, und nur ein Teil derselben steht mit ihr in Verbindung. Aber auch die zunächst gewonnenen benutzt er wieder nach demselben Gesetze der Absonderung der nicht gemeinsamen und der Verknüpfung der gemeinsamen Merkmale zu höheren oder allgemeineren Vorstellungen, bis er zuletzt bei ganz einfachen oder höchst allgemeinen Begriffen stehen zu bleiben sich genötigt sieht. Als die äußersten Enden, die Extreme, des ganzen menschlichen Vorstellungskreises sind also die Empfindungen und die abstraktesten Begriffe anzusehen, zwischen denen die Anschauungen und die weniger allgemeinen Begriffe in der Mitte liegen. Die Empfindung ist wie der allgemeinste Begriff eine ganz einfache Vorstellung. Dieses ist ihr gemeinsames Merkmal. Ihr Unterschied liegt darin, daß sich das Merkmal, das in der Empfindung vorliegt, sich auf ein einzelnes Ding, das Merkmal aber, das den Inhalt des allgemeinsten Begriffes ausmacht, sich auf eine unbestimmte Menge von Dingen bezieht.

Hiermit übersehen wir das hierher gehörige Erkenntnisgebiet des menschlichen Geistes in einer allgemeinen An- oder Übersicht, und wir können uns nun zu der oben aufgeworfenen pädagogischen Frage, wie der Lehrer dem Schüler zu wirklichen, inhaltsvollen Erkenntnissen verhelfe, zurückwenden.

Wenn der beschriebene Gang der Entwickelung Wahrheit enthält; wenn es seine Richtigkeit hat, daß die höhern Begriffe aus niederen,

diese endlich aus Anschauungen und diese aus Empfindungen entwickelt werden: so ist damit der Weg unwiderruflich fest vorgezeichnet, den der Pädagog einzuschlagen hat.

I. Überall muß in dem Schüler zuerst die sogenannte äußere oder innere Empfindung und Anschauung hervorgerufen werden, auf welche die zum Bewußtsein zu bringenden Begriffe sich gründen. Ist dieses nicht geschehen, so nennt das Wort, durch welches der Begriff bezeichnet wird, dem Schüler keine Vorstellung, sondern es ist für ihn ein leerer Wortschall. Dieses ist, nach meinem Bedünken, so klar, wie die Sonne am Himmel.

Jene Empfindungen und Anschauungen hat nun entweder das Leben dem Schüler schon gebracht, in welchem Falle nur daran erinnert zu werden braucht, oder sie sind ihm noch nicht bekannt. In diesem Falle muß die Schule sie in ihm hervorzurufen, sie ihm zu verschaffen suchen. Gesetzt, es wäre die Rede von der Quelle und dem Falle eines Flusses; so kommt es darauf an, ob der Schüler jemals eine Quelle und einen Fluß gesehen, und es beobachtet hat, daß das Wasser nach den tieferen Stellen hin fließet. Wenn ja, so hat der Lehrer leichtes Spiel; denn der Grund, auf dem man die festzustellenden Begriffe („Quelle" und „Fall der Flüsse" nennen ja Begriffe) lebendig auferbauen kann, ist nun schon gelegt, d. h. die erforderlichen Anschauungen sind vorhanden. Sollte dies aber nicht der Fall sein, so muß der Schüler entweder zu einer Quelle und einem Flusse hingeführt werden, welches das beste ist; oder es ist ihm wenigstens die wirkliche Anschauung eines Baches, oder falls auch diese fehlen sollte, eines Brunnens und einer Wasserrinne zu verschaffen. Ginge auch das nicht, so muß man sich mit einer zu entwerfenden Zeichnung und einer lebendigen Beschreibung behelfen. Begreiflicherweise erzeugt letzteres aber schon eine sehr unvollständige Vorstellung. Denn eine Zeichnung, ein Gemälde, ein Bild weiset nicht unmittelbar auf den Gegenstand hin. Wer z. B. einen Berg gesehen, möglichst vollständig gesehen, also besehen und betrachtet hat, empfängt in seinem Geiste ein Bild des Berges. Dieses Gedankenbild ist das Urbild des Gegenstandes. Entwirft dieser Jemand nun eine Zeichnung des Berges, so stellt er ein Bild des Urbildes dar. Jenes, die Zeichnung, ist also das Abbild des Gegenstandes selbst, mit dem es durch das Urbild zusammenhängt. Darum sage ich, daß das sichtbare Bild den Gegenstand nicht unmittelbar darstelle.

Wir wählen noch ein zweites Beispiel.

Der Lehrer will vor der verderblichen Sucht, die Nester der Singvögel zu zerstören, warnen, und das Gemüt der Schüler ergreifen. Darum versucht er es, ihnen die Liebe der alten Vögel zu

den Jungen, deren Hilfsbedürftigkeit und die weise Anordnung des Naturganzen von seiten des Weltschöpfers zu schildern. Wie kann ihm jenes nun gelingen? Doch nur dadurch, daß er sie an die Anschauung, wenn die Schüler sie gehabt haben, erinnert, wie die Alten mit ängstlichem Hin- und Herfliegen und mit wehklagendem Geschrei das Nest der Jungen umschwirren, wenn Gefahr sich nähert, und dadurch, daß der Lehrer das Verhältnis der alten Vögel zu den jungen durch das ihnen bekannte, erlebte Verhältnis der menschlichen Mutter zu dem hilfsbedürftigen, geliebten Kinde veranschaulicht. Ohne diese und ähnliche Hinweisungen ist und bleibt das Gerede über die Schändlichkeit des Nesterzerstörens ein leerer Wortschall.

In allen Fällen, wo sich Begriffe auf solche unmittelbare Anschauungen zurückführen, oder, wie es geschehen soll, aus denselben ableiten lassen, erzeugt man in dem Bewußtsein der Schüler lebendige, inhaltsvolle Vorstellungen, reale Erkenntnisse. Aber freilich ist dieses nicht überall möglich. Alsdann muß man

II. die mitzuteilenden oder zu erweckenden Vorstellungen mit bereits bekannten, unmittelbaren Anschauungen vergleichen und sie dadurch möglichst lebendig machen.

Zu den in diesem Falle zu gebrauchenden Mitteln gehören alle Vergleichungen, Ähnlichkeiten, Bilder, Symbole ꝛc. Man kann ihrer in keinem Unterricht, auch wenn der Schüler das reichste Leben hinter sich hat und man im Besitze von tausend Lehrmitteln sich befindet, ganz entraten. Denn einmal muß man von vielem reden und eine Vorstellung erwecken, mit dem man nicht unmittelbar verbunden ist, und auf der andern Seite lassen sich viele Vorstellungen und Begriffe nur mittelbar gewinnen. Man denke nur an die tausend Gegenstände der Erdkunde, der Naturbeschreibung, der Naturlehre, ja noch mehr an das ganze innere Geistesleben und die Wissenschaften, die es darstellen, an Denklehre, Religions- und Sittenlehre ꝛc., und man wird sich von der Wahrheit der aufgestellten Behauptung überzeugen. Kühn kann man daher behaupten, daß in dem Alter, in welchem die Kinder die Schule besuchen, das meiste nur zur mittelbaren Klarheit gebracht werden kann. Vieles muß dem künftigen Leben überlassen werden. Aber wenigstens das Mögliche geschehe! Als Minimum ist aufzustellen, daß jeder Begriff mit bekannten, d. h. mit solchen, die aus wirklichen Anschauungen, inneren und äußeren, abgeleitet worden sind, in Verbindung gebracht, durch sie erläutert werde. Um diese Forderung zu veranschaulichen und allem Bisherigen eine größere Deutlichkeit zu sichern, wollen wir aus den verschiedenen Gegenständen des Schulunterrichts Beispiele wählen.

1. Schreibunterricht. Hier ist alles unmittelbar anschaulich; denn die Schriftzüge liegen dem Gesichtssinne vor. Der Lehrer hat nur die zusammengesetzten aus den einfachen zusammenzusetzen und die einfachen und zusammengesetzten nicht bloß nachzeichnen, sondern auch in Worten beschreiben zu lassen.

2. Naturbeschreibung. Ehemals lasen die Lehrer die Naturgeschichte aus Büchern ab. Das war ein sauberer Unterricht. Das ist, gottlob! anders geworden. Jetzt trifft man schon in vielen Schulen einen trefflichen naturhistorischen Unterricht. Man beginnt mit einzelnen Pflanzen, Mineralien, Tieren, und zwar den nächsten. Man lehrt an vorliegenden Exemplaren. — Wo dies nicht möglich ist, zeigt man Modelle, Abbildungen, Bilder, und macht das, was nicht unmittelbar erschaut werden kann, durch Vergleichung mit wirklichen Anschauungen klar. So ist es recht. — Es wird ein neues Tier entdeckt, z. B. das Schnabeltier. Wie erweckt man eine richtige Vorstellung von diesem Tier, wenn man es nicht sehen kann? Man zeigt eine Abbildung von ihm, sagt, daß es einen Entenschnabel und Schwimmfüße habe, die denen des Seehundes ähnlich seien ꝛc. Aber wer versteht das? Doch nur der, welcher den Entenschnabel und die Seehundsfüße kennt, d. h. gesehen hat. So in allen Fällen. Was nicht auf wirkliche Anschauung zurückgeführt werden kann, bleibt ein Wortschall.

3. Geographie. Da streitet man noch bis zum heutigen Tag darüber, ob man mit dem Globus oder mit der nächsten Umgebung anzufangen habe. Wer allem bisherigen beigestimmt hat, für den ist die Sache entschieden. Wie kann man sich fremde Länder, Gebirge und Flüsse, ja wie Abbildungen derselben, Landkarten ꝛc. vorstellen, wie diese Abbilder verstehen, wenn man das nächste Land, die nächsten Gebirge und Flüsse nicht gesehen, keine Bilder von ihnen im Kopfe, und es nicht erlebt und versucht hat, eine Abbildung von ihnen, d. h. eine Landkarte, zu entwerfen? — Darum — — ꝛc. Hat man nicht zur ganzen Grundlage alles folgenden geographischen Unterrichts die Heimatskunde gemacht, so ist man genötigt, überall wieder auf sie und was sie darbietet, zurückzukommen und Dinge zu erläutern, die besser im Zusammenhange und vorab erläutert werden, damit man einen bestimmten Maßstab habe, mit dem die Schüler vertraut sind und an den sie nun alles Fremdartige anlegen. Denn das Unbekannte und Nichtgesehene kann nur durch Bekanntes und Gesehenes ebenfalls ein Bekanntes werden. Es giebt für den menschlichen Geist kein anderes Mittel und kein anderes Gesetz.

4. Sittenlehre. Mit Absicht trenne ich diese hier von der eigentlichen Religionslehre, weil sie einfacher, klarer ist, und näher liegt.

Es sollen die großen und heiligen Begriffe von Recht, Pflicht, Tugend, Gewissen 2c. mit Lebendigkeit deutlich gemacht, zur innersten Überzeugung gebracht werden. Wie und wodurch?

Giebt es denn hier einen andern Weg, als das eigene Leben des Kindes, als die Benutzung dessen, was das Kind in seiner Seele, in seinem Gemüt, in seinem Gewissen vorfindet? Du sagst ihm das Gebot: „Du sollst nicht stehlen!" Diesen abstrakten, allgemeinen Satz versteht aber das Kind nicht, wenn es im Leben nicht erfahren, gehört und empfunden hat: Du darfst von den Äpfeln, die in unserer Speisekammer aufbewahrt sind, keinen heimlich wegnehmen! Du darfst aus der Zuckerdose der Mutter nicht naschen! Es ist unrecht, wenn du deiner Schwester eine Stecknadel entwendest und dir heimlich einen Griffel, der deinem Nachbar gehört, nimmst 2c. 2c. 2c.!

Man will das Kind das große Gesetz der Liebe kennen lehren. Welches sind die Anknüpfungspunkte?

Die Liebe des Kindes zu seiner Puppe oder zu seinem Kaninchen, seine Zuneigung zur Gespielin oder zum Kameraden, seine Pietät gegen Vater und Mutter, und demnächst die Beispiele der Aufopferung und Liebe aus der Geschichte. Lehrst du so nicht, so giebst du nicht Begriffe, sondern Wortschälle. Diese haben nicht einmal für den Kopf eine Bedeutung. Wie wird es dann mit dem Herzen stehen! Und doch sind alle sittlichen Wahrheiten und hohen Dinge für Kopf und Herz.

5. Religionslehre. Die Hauptvorstellungen der christlichen sind Gott, der Erlöser und die Lehrsätze des Glaubens.

Was dem Menschen Gott sein soll, ist allerdings mehr als eine Vorstellung, aber immer ist es doch auch eine Vorstellung. Und diese muß erläutert werden. Hier hat freilich alles Begreifen ein Ende. Warum? Aus keinem andern Grunde, als weil wir die Vorstellung von Gott nicht auf Anschauungen zurückführen können. Unser Hauptsatz bestätigt sich von allen Seiten. Mit Recht nennen wir Gott unbegreiflich, nicht bloß seinen Wegen, sondern seinem Wesen nach. Aber wir begreifen zugleich, warum sein Wesen dem Menschen unbegreiflich ist, und wir haben eben den Grund genannt. Hier tritt also das Bedürfnis der Vergleichung Gottes mit dem Menschen hervor. Wir können nicht anders. Aber wir wissen, daß es so nicht ist, wie die Wörter im eigentlichen Sinne besagen, die wir gebrauchen. Alles gilt nur vergleichungsweise, symbolisch. So die Worte: „Vater der Menschen, Regierer der Welt, unser Schirm und Schild" 2c., wie sie heißen mögen. Es folgt daraus beiläufig, was von dem Satze zu halten sei, daß wir den Menschen durch das Wesen Gottes kennen lernen. Das heißt das Ende zum Anfange, die Spitze der Pyramide zur Grundfläche machen. Es ist die verkehrte Weltordnung. Was du

also von Gott sagst, mußt du an menschlichen, bekannten Verhältnissen erläutern. Sonst lehrst du eitlen Wortkram.

Mit der Lehre über „des Menschen Sohn“ ist es ein anderes. Wir kennen seine schöne, große, herrliche Geschichte. Hier ist, wenn auch nicht alles, doch vieles anschaulich, klar, einfach, menschlich. Leicht findet hier der Lehrer den rechten Weg. Er braucht sich nur an die Geschichte in den Evangelien zu halten. Nur hat der Kinderlehrer alle Dinge, die nicht für Kinder sind, in dem Unterrichte zu übergehen. Namentlich wisse er alle bildlichen Bezeichnungen von eigentlichen wohl zu scheiden. „Hoherpriester, Mittler, König, Gottes Sohn“ rc. sind uneigentliche Ausdrücke, deren eigentliche Bedeutung selbst für Erwachsene klar zu machen bekanntermaßen kein leichtes Geschäft ist. Kinder können nur Milch vertragen.

Noch schwerer sind viele dogmatische Ausdrücke und Begriffe: „Erlösung, Versöhnung, Stellvertretung, Genugthuung“ rc., deren eigentliche Bedeutung ein Kind kaum zu fassen imstande ist, geschweige denn die uneigentliche, bildliche, „symbolische“! Hier allen Wortschall zu vermeiden, ist in der That eine Aufgabe. Man frage nur sich selbst mit Aufrichtigkeit, und wir werden es nicht leugnen. Darum ist hier die weise Auswahl vor allem nötig. Was man sagt, muß verständlich sein. Sonst giebt man Spreu statt körnigen Samens. Und was hilft jene? Man täuscht sich und andere, schlägt sich mit Worten herum, trägt sie auf andere über, die es dann wieder ebenso machen, und das leere Wortwerk verbreitet sich bis in die Unendlichkeit. Und doch steht es fest: bei jedem Worte muß man sich etwas denken und zwar das Richtige.

6. Zahlenlehre und Raumlehre. Ich stelle diese nicht an das Ende, um mit dem Höchsten zu endigen, sondern um einen natürlichen Übergang zum Nachfolgenden zu finden.

Mit dem Unterricht in der Zahlenlehre sind wir ziemlich auf dem reinen. Viel ist darin nicht mehr zu entdecken. Hierin ist der Weg fest und sicher gebahnt und geebnet. Nur manche alte Lehrer kleben noch an toten, mechanischen Regeln, abstrakten Sätzen und Formeln: Regula=de=Tri, Regula fasti et falsi, welsche Praktik und wie die scholastischen Ungetümer weiter heißen mögen. — Die Anschaulichkeit in der Zahlenlehre beruht auf der Reduktion aller Zahlen auf die Eins und die aus ihrer Vervielfachung entstehenden höheren Einheiten, also in unserem Rechnen auf dem klaren dekadischen System. Wer dies gehörig zu handhaben weiß, operiert nie mit unbekannten Größen und abstrahierten Schematen. Es bedarf dieses keiner besonderen Auseinandersetzung. Nichts ist leichter, als einen verständigen, d. h. anschaulichen Unterricht in der Zahlenlehre zu erteilen. Auch ein dummer Mensch ist dazu zu befähigen. Dieses hatte Pestalozzi

im Sinne, wenn er sich anheischig machte, in vier Wochen einen brauchbaren Lehrer zu bilden.

Mit der Formen- und Raumlehre ist es ebenso, oder noch in gesteigertem Grade. Denn sie ruht ganz auf der Anschauung, auf äußerer und innerer. Diese wird durch jene vermittelt und geweckt. Doch das ist gerade der Gegenstand, der mich zu der ganzen vorhergehenden Mitteilung veranlaßt hat. Ich habe darüber noch manches auf dem Herzen, welches zur Ergänzung und Vollendung des Vorhergehenden dienen soll. Denn mit der Anschauung allein ist es auch nicht genug. Sie verschmähen, führt, wie wir, wie ich glaube, erkannt haben, zu nichts oder zu dem leersten, hohlsten Wortwerk; aber sie allein für das, was taugt, zu halten, wäre eine Einseitigkeit anderer Art. Auch das begriffsmäßige Erkennen hat seinen hohen, unverkennbaren Wert und muß sich mit dem anschaulichen verbinden. Wie solches in der Raumlehre geschieht und in welchem Verhältnis es zum anschaulichen Erkennen steht, will ich in einem neuen Abschnitte und zwar an dem ersten Objekte des anschaulichen Unterrichts in der Raumlehre zu zeigen mir auflegen.

II. Über den Unterschied und die Verbindung des anschaulichen und begriffsmäßigen Erkennens in der Raumlehre, nachgewiesen an dem Würfel.

Die Raumlehre ist eine Wissenschaft räumlich ausgedehnter Größen. Diese gehören der äußeren Anschauung an, oder basieren darauf. Darum beginnen alle elementarischen Schriften über Raumlehre mit äußeren Anschauungen. Gewiß ist es, daß die Gegenstände, welche wir mit den Worten „Körper, Fläche, Linie 2c." bezeichnen, nicht geschaut werden können. Denn wenn wir Körper sehen, so sehen wir zwar physische, aber keine mathematischen Körper, physische Flächen und Linien, aber keine mathematischen. Aber die Gegenstände der äußeren Anschauung erwecken, beleben, verdeutlichen die inneren, mathematischen Anschauungen. Darum rufen wir diese durch jene hervor. Sehr zweckmäßig gebraucht man dazu den Würfel und andere regelmäßige Körper.

Zuerst läßt man nun den Würfel von den Schülern beschauen und betasten, demnächst alles, was sie an demselben bemerken, nennen und beschreiben, das Gleichartige zusammenzählen und endlich alles Einzelne zu einer Gesamtvorstellung des Würfels vereinigen. Es wird gefunden, daß der Würfel 6 Quadrate zu Seitenflächen, 8 Ecken, 12 Kanten und Kantenlinien hat, daß 24 Winkel an ihm wahrgenommen werden können und daß man sich 3 Flächen-, 4 Ecken- und 6 Kantenachsen in ihn hineindenken kann. Alles das ergiebt sich

aus einer unmittelbaren, anschaulichen Betrachtung und kein anderes Vermögen ist dabei thätig als das Anschauungsvermögen. Aber doch bemerken wir schon einen nicht unwesentlichen Unterschied in den Operationen, wenn wir darauf achten, wie die Vorstellungen der Kantenlinien z. B. und wie die der Achsen gewonnen werden. Jene werden durch die unmittelbare Wahrnehmung der körperlichen Kanten erzeugt, diese aber werden an den Würfel hinangedacht, indem kein räumlicher Gegenstand zu ihrer Erzeugung vorhanden ist. In letzterem Falle also wirkt der Geist schaffend durch produktive Einbildungskraft. Jene zuerst genannten Merkmale, die sich an dem Äußeren des Würfels befinden, werden unmittelbar wahrgenommen, oder das unmittelbar Wahrgenommene reicht wenigstens zur Entstehung der mathematischen Vorstellungen der Flächen, der Ecken, der Kantenlinien hin; aber die Achsen werden durch die Einbildungskraft selbstthätig geschaffen.

Außer dieser anschaulichen Betrachtung des Würfels erlaubt der Gegenstand auch eine begriffsmäßige. Dieses soll zuerst gezeigt, dann der Unterschied und das Verhältnis beider angegeben werden.

Die begriffsmäßige Betrachtung besteht darin, daß wir die einzelnen Merkmale des Würfels nicht zählen und zusammenzählen, sondern berechnen, indem wir ihre Anzahl durch Schlüsse hervorrufen.

Daß der Würfel von 6 gleichen Quadraten begränzt werde, welche in 8 Ecken zusammenstoßen, lehrt die unmittelbare Anschauung. Dieses wird nicht erschlossen, sondern es ist gegeben.

Aber die Anzahl anderer Merkmale können wir erschließen. Z. B.: Die Anzahl der Kantenlinien.

1 Seitenfläche des Würfels hat 4 Seitenlinien; wie viel Seitenflächen der Würfel hat, so vielmal 4 Seitenlinien sind vorhanden: der Würfel hat 6 Seitenflächen; also befinden sich an ihm auch 6mal 4 Seitenlinien = 24 Seitenlinien. Je zwei und zwei Seitenlinien stoßen aber zu einer Kantenlinie zusammen; also ist die Zahl der Kantenlinien = der Hälfte der 24 Seitenlinien = 12.

Oder: An einer Ecke stoßen 3 Kantenlinien zusammen. Dieses gilt von jeder, also von 8 Ecken. Also hat der Würfel 8mal 3 Kantenlinien = 24. Jede Kantenlinie stößt aber an 2 Ecken; also ist 24 die doppelte Zahl aller; folglich diese selbst, einfach gezählt, $= \frac{24}{2} = 12$.

In ähnlicher Weise können wir auch die Zahl der Kanten (man muß nämlich Kante und Kantenlinie voneinander unterscheiden), die

Anzahl der Winkel, die Anzahl der Paare und Geviere der Parallellinien, die Anzahl der Flächen-, Ecken- und Kantenachsen 2c. berechnen. Diese Erkenntnisweise ist eine begriffsmäßige und die Resultate sind Produkte des Verstandes. Um uns dieser Behauptung zu versichern, dürfen wir nur aufmerksam darauf sein, was für Vorstellungen zu diesen Schlüssen gebraucht werden. Sind es allgemeine, so ist auch die Erkenntnisweise keine anschauliche, sondern eine begriffsmäßige (begriffliche). Betrachten wir zu dem Ende alle einzelnen Sätze in dem beispielweise oben angeführten Schlusse: „Daß 1 Seitenfläche des Würfels 4 Seitenlinien hat.“ ist eine anschauliche Wahrheit. „Daß der Würfel so vielmal 4 Seitenlinien hat, als sich Seitenflächen an ihm befinden“, ist keine anschauliche, sondern eine allgemeine Wahrheit, folglich eine, welche dem Verstande angehört. „Daß der Würfel von sechs Seitenflächen begrenzt wird“, ist wieder anschaulich. „Daß sich nun an ihm 6mal 4 Seitenlinien befinden“, ist ein Schluß, also eine begriffsmäßige Wahrheit. „Daß je 2 und 2 Kantenlinien an einer Ecke zusammenstoßen“, ist Anschauung. „Daß nun die Zahl der Kantenlinien der Hälfte aller Seitenlinien, $= \frac{24}{2}$, gleich ist“, ist wieder ein Schluß. — Folglich werden zum Beweise des Satzes Anschauungen und Begriffe gebraucht. Also ist die Erkenntnis eine anschaulich-begriffsmäßige, oder, da alle deutlichen Begriffe der Raumlehre auf Anschauungen beruhen, weshalb der Mitgebrauch dieser hier das bestimmende oder charakteristische Merkmal nicht angiebt, eine begriffsmäßige.

Wie unterscheiden sich nun beide Erkenntnisweisen von einander, die anschauliche von der begriffsmäßigen? Offenbar nicht durch die Verschiedenheit der durch die eine und die andere erkannten Wahrheiten; denn beide haben ganz denselben Gehalt, liefern dasselbe Resultat. Das eine Mal erkennt man es durch Anschauung, daß der Würfel 12 Kantenlinien hat, das andere Mal durch Begriffe. Der Unterschied beider Erkenntnisweisen ist kein materialer, sondern ein formaler. Die Thätigkeiten des Geistes sind verschieden. Die anschauliche ist die erste, nächste, einfachste, leichteste, unmittelbare; die begriffsmäßige ist die zweite, abgeleitete, schwierigere, mittelbare, höhere. Jene gehört für den Anfangsunterricht, diese für den weiter fortgesetzten. In dem vollkommenen, vielseitigen Unterricht werden beide mit einander verbunden. Überall muß man anschaulich beginnen, die Wahrheiten durch Anschauung finden und in unmittelbar klaren Anschauungen erkennen lassen. Dies ist der wahre Elementarunterricht. Späterhin leitet man, wenn die Schüler, wie es in der Regel aber der Fall ist, nicht von selbst darauf kommen, zur begriffsmäßigen Auffassung derselben Wahrheiten an. In dieser

Weise betrachtet man also dieselbe Sache von zwei Seiten: man faßt sie von verschiedenen Gesichtspunkten auf. Noch ist die Wichtigkeit des pädagogischen Grundsatzes nicht gehörig erkannt: die Bildung besteht vielmehr in der Vielseitigkeit der Ansichten, als in der Masse derselben. Deshalb ist es mehr wert, einen Satz von sechs Seiten zu betrachten, als sechs Sätze von einer Seite; bildender, eine Aufgabe auf sechs verschiedene Weisen auflösen zu lassen, als sechs Aufgaben in einerlei Weise.

Ich sagte, daß alle Sätze der ganzen Raumlehre zuletzt durch Anschauung erkannt würden, oder sich auf Anschauungen zurückführen ließen. Damit aber behaupte ich nicht, daß alle Sätze in der That auch unmittelbar anschaulich erkannt werden müßten oder könnten. Es würde dazu ein Anschauungsvermögen gehören, wie es wohl nur mathematische Genies besitzen. Denn manche Sätze sind für das gewöhnliche Anschauungsvermögen zu zusammengesetzt. Hier bedient man sich der Begriffe und des begriffsmäßigen Erkennens. Aber so viel ist gewiß, für den Elementarunterricht gehört zunächst das anschauliche Erkennen, und unmittelbar deutlich, evident, wie man zu sagen pflegt, sind nur die anschaulich erkannten Wahrheiten der Raumlehre. Darum gehört die anschauliche Unterrichtsweise der Raumlehre in alle Schulen. Bei ihr braucht und soll man nicht stehen bleiben, wenn man zu höherem Unterricht hinaufrückt, aber er muß überall den Grund legen, überall muß auch wieder auf ihn zurückgewiesen, das Begriffsmäßige mit dem Anschaulichen verbunden werden. Fehlerhaft und verkehrt ist und bleibt es daher, wenn man die analytische* Behandlung der Geometrie, wie die französischen Mathematiker (die Analytiker) sie vorzugsweise lieben, in die grundlegenden Schulen, überhaupt in den ersten Unterricht einführt. Wahre Geistesbildung wird zuerst nur durch eine solche Behandlung der Geometrie, wie wir sie den alten Griechen verdanken, gewonnen. Mögen alle wissenschaftlich gebildeten, in die Analytik der französischen Mathematiker eingeweihten Schul-, Gymnasial- und Seminarlehrer diese Wahrheit nur nie aus den Augen verlieren! Es fehlt sonst die wahre Grundbildung durch Raumlehre, und das Fehlerhafte der Methode zeigt sich in der Erfahrung, daß von 50 Schülern, die nach der analytischen Behandlung der Geometrie unterrichtet werden, 45 ganz zurückbleiben, nichts lernen und vor der Mathematik einen lebenslänglichen Abscheu erhalten, während alle anschaulich und synthetisch unterrichteten Schüler eine ihren Anlagen entsprechende Stufe der Einsicht gewinnen.

* d. i. die rechnende, wie man eine Kurve durch eine Gleichung (analytisch) bestimmt.

Für den eigentlichen Elementarunterricht in Elementarschulen ist es hinreichend, wenn die Schüler alle Sätze nur anschaulich erkennen. Das ist zwar keine hohe Stufe der Geistesbildung, aber es reicht fürs Leben, d. h. für eine klare Beurteilung praktischer Anwendung, wie sie von dem Handwerker, z. B. von dem Schlosser, Schreiner, Zimmermann rc. auszuüben ist, vollkommen hin. Darin unterscheidet sich der Mensch von gewöhnlicher Geistesbildung von dem höher gebildeten gerade nicht, daß dieser notwendiger Weise mehr Wahrheiten erkennt als jener; aber die Art der Erkenntnisweise beider ist verschieden. Daß z. B. die Winkel an der Grundlinie eines gleichschenkligen Dreiecks einander gleich sind und ein Perpendikel von der Spitze desselben auf die Basis die Mitte derselben trifft, weiß der Zimmermeister ebenso gut und ebenso sicher, als ein Newton; aber dieser besitzt von diesen Wahrheiten außer der anschaulichen Erkenntnis, in der der Handwerker allein erkennt, noch eine andere, und zwar eine höhere. Darum steht der wissenschaftlich Gebildete über dem Manne des gewöhnlichen Lebens. Dieser hat oft keine Ahnung von der höheren Erkenntnisweise, handelt aber ganz sicher und richtig. Dieses ersieht man z. B. an seiner Verwunderung, wenn man ihm über anschaulich erkannte Wahrheiten noch einen Beweis abfordert, oder Zweifel gegen seine Überzeugung laut werden läßt. Bezweifelt es z. B., wenn er behauptet, daß die Winkel an der Grundlinie eines gleichschenklichen Dreiecks gleich seien, oder daß das Perpendikel von der Spitze desselben auf die Basis den Mittelpunkt derselben treffe, und er wird entweder meinen, ihr wolltet ihn zum besten haben, oder es sei in eurem Kopfe nicht ganz richtig. Er meint, es verstehe sich von selbst, daß er recht habe. Und auf seinem Standpunkte hat er darin auch ganz vollkommen recht. Die andere Art des Bewußtseins und der Erkenntnis entwickelt sich erst auf einem höheren Standpunkte.

Ich will es darum noch einmal wiederholen: Die erste Erkenntnisweise ist die unmittelbare, anschauliche. In dem Elementarunterricht müssen alle Wahrheiten anschaulich erkannt, durch Anschauungen gefunden werden. Ist dann noch Zeit und Talent vorhanden zu einer anderen, höheren Erkenntnisweise, so ist das sehr hübsch und gut. Aber es ist nicht absolut notwendig, und nie darf die begriffsmäßige an die Stelle der anschaulichen gesetzt, diese durch jene verdrängt werden. Die Grundlage wahrer Geistesbildung durch Raumlehre haben wir nicht durch die Methode der Franzosen, sondern durch die der Griechen zu legen.

III. Welches ist die rechte Thätigkeit des Lehrers bei Anwendung der heuristischen Lehrweise in der Raumlehre.*.

Durch das Vorhergehende haben wir uns von den Wahrheiten überzeugt: Das Wissen der Sätze in der Raumlehre basiert auf der Anschauung; darum muß jeder Unterricht in derselben mit der Anschauung beginnen, und für die Elementarschule eignet sich der begriffsmäßige Unterricht nicht.

Damit ist zugleich die Methode des ersten Unterrichts in der Raumlehre gegeben. Man bringt alles unmittelbar vor das Anschauungsvermögen, vor das innere oder reine, und kommt der Thätigkeit desselben durch entsprechende äußere Darstellungen in Figuren und Exempeln zu Hilfe. Der Lehrer leitet die Aufmerksamkeit des Schülers; dieser spricht die unmittelbar aufgefaßte Wahrheit in deutlichen Worten aus und er entwirft die Zeichnungen, welche die aufgefundenen Sätze veranschaulichen oder die gegebenen Aufgaben anschaulich lösen. Er findet also die Wahrheiten selbst. Von Vorsagen und Nachsprechen ist keine Rede. Aber das Finden geschieht auch nicht auf dem Wege eines mühsam langen Suchens oder durch

---

* Ich spreche in obigem nicht von der heuristischen Lehrform im allgemeinen, sondern von der geometrischen Heuristik. Ich glaube damit einen Beitrag zur näheren Begründung dieser Methode zu liefern. Was die didaktischen Schriften darüber geben, ist meist nicht genügend. Am ausführlichsten hat Zerrenner in seinen Grundsätzen der Schulerziehung rc. S. 310 darüber gesprochen. Aber auch hier vermißt man vieles, namentlich eine genaue Scheidung der verschiedenen Arten des heuristischen Verfahrens. Auch kann ich darin dieser Schrift nicht beistimmen, daß sie die Heuristik überhaupt zu den Lehrformen in dem Sinne, den sie feststellt, rechnet. Vielmehr gehört sie eher zu den Lehrwegen in dem Sinne Zerrenners. Leider laufen die Begriffe dieser Wörter häufig in einander. Wenn Zerrenner in dem angeführten Werke (S. 238) sagt: „Lehrweg ist der Weg, den der Lehrer wählt, um zur Kenntnis einer Wahrheit zu führen", und (S. 280): „Unter Lehrform verstehen wir die Art des Vortrags, deren sich der Lehrer bedient, die Art der Mitteilung der Kenntnisse und Geschicklichkeiten" — wer faßt dadurch den vorausgesetzten Unterschied auf? Die Sache bleibt unbestimmt und dunkel. Soll diesen (angeblichen) Erklärungen ein wirklicher Unterschied zu grund liegen, so kann es kein andrer sein, als ein objektiver und subjektiver. Dem gemäß würde ich erklären: Lehrweg bezeichnet die Art der Behandlung eines Lehrstoffes im objektiven Sinne, Lehrform dasselbe im subjektiven. Der Lehrweg bestimmt, ob der Gegenstand anschaulich oder begriffmäßig behandelt, zerlegt oder zusammengesetzt, auf Autorität angenommen oder bewiesen wird rc. Die Lehrform bezeichnet das Verhalten des Lehrers dabei. Diese kann nur zweierlei Art sein: mitteilend (akroamatisch) oder fragend. Jede derselben oder auch die aus beiden zusammengesetzte kann auf jede Art der Behandlung des Lehrstoffs angewendet, also auf jedem Lehrwege geübt werden. Deswegen sagte ich, daß die Heuristik in diesem (Zerrenners) Sinne nicht zu den Lehrformen, sondern zu den Lehrwegen gehöre. Denn auch sie erlaubt sowohl die katechetische wie die akroamatische Lehrform. — Anm. Diesterwegs.

verwickelte Schlüsse und Abstraktionen aus Begriffen. Das Verfahren hat daher Ähnlichkeit mit der Heuristik, gehört aber doch nicht ganz und im strengen Sinne dazu. Vielmehr ist es eine Vorbereitung zur Heuristik.

Heuristisch verfährt man nämlich überall nur da, wo entweder eine Wahrheit versteckt ist, oder — und dahin gehören bei weitem die meisten Fälle — wo die Schlüsse, auf denen die Erkenntnis einer Wahrheit beruht, aufzufinden sind. Oben haben wir schon nachgewiesen, daß die Wahrheiten selbst in der Regel durch Anschauung gefunden werden und also gefunden werden sollen. Da aber damit noch nicht zugleich der rationelle oder wissenschaftliche Beweis gegeben ist, so hat man diesen also noch hinzuzuthun, d. h. zu suchen. Der Schüler muß also zu diesem Suchen angeleitet werden, damit er recht suche, weil er sonst nichts findet, es geschehe denn einmal so, wie auch wohl ein blindes Huhn ein Körnlein findet. Das ist aber nicht die rechte Weise. Das Suchen soll nicht dem blinden Ohngefähr, dem glücklichen Zufall und dem Probieren überlassen werden; sondern es ist nach bestimmten festen Regeln und klar erkannten Gründen zu verfahren. Schlecht geführte Schüler, auch schlecht bewanderte Lehrer haben keine Ahnung von rationellem und rationell begründetem Verfahren. Um einen Beweis zu finden, ziehen sie diese oder jene Hilfslinie, machen diese oder jene Konstruktion. Fragt man: warum? so erhält man gewöhnlich die Antwort: „weil man so den Beweis findet oder führt — weil man sonst den Beweis nicht führen kann ꝛc.“, aus welchen Antworten man ersieht, daß die Schüler mit dem eigentlich heuristischen Verfahren nicht bekannt geworden sind. Denn ihre Antworten sind keine Antwort auf die vorgelegte Frage: sie geben dem Lehrer die Frage unbeantwortet zurück, und dieser muß nun das lästige Geschäft übernehmen, durch eine zweite oder dritte ꝛc. Frage den Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß er zwar geantwortet, aber die vorgelegte Frage nicht beantwortet, überhaupt nichts gesagt habe.

Dergleichen nichtssagende Antworten kommen im Unterricht häufiger vor, als man glauben sollte. Bei ihrer Erscheinung kann man den Lehrer kennen lernen. Ordinäre pflegen dann, wohl fühlend, daß die Frage nicht erledigt ist, entweder die Antwort selbst zu geben, oder mit den Wörtern: „besser“ — „anders“ ꝛc. sich vernehmen zu lassen. Ein durchgebildeter Lehrer aber geht dem Schüler, der eine solche nichtssagende oder ausweichende Antwort giebt, direkt auf den Leib, überzeugt ihn durch eine zweite, an die vom Schüler gegebene, sich unmittelbar anschließende Frage davon, daß er nichts gesagt habe, und stachelt und spornt ihn so lange, bis er seine Schuldigkeit gethan.

Für unsere Aufgabe entsteht also die Frage: Welches ist das

Geschäft des Lehrers bei Anwendung der heuristischen Methode, damit der Schüler nicht nur den einzelnen Beweis eines vorliegenden Satzes finde, sondern damit er das Finden, d. h. das rechte Suchen lerne? Wie weit hat der Lehrer den Schüler zu führen, und an welchem Punkte hat er ihn frei zu lassen, damit er selbstthätig suche? Die mathematischen Lehrbücher, Leitfäden ꝛc. lassen einen dabei meist ganz im Stiche; wenigstens ist mir keine Schrift bekannt, die in der bezeichneten Beziehung auch alles leiste, und die methodischen Werke, welche von der heuristischen Methode sprechen, leisten in der Ausführung, wie allbekannt, eben auch nicht viel. Man wird mit einigen allgemeinen Sätzen abgespeiset, und statt der gesuchten Belehrung findet man einige Lobsprüche auf die heuristische Methode selbst. Suchen wir unsere Schuldigkeit besser zu erfüllen!

Der genaueren Einsicht wegen wählen wir ein Beispiel, und zwar einen allbekannten Satz.

Daß die Winkel an der Basis eines gleichschenkligen Dreiecks gleich seien, erkennt der Schüler anschaulich.

Nun soll er den Beweis des Satzes suchen.

Ihn hier gehen lassen, fruchtet in der Regel gar nichts. Er sucht nicht, weil er nicht weiß, wie er suchen soll. Im besten Falle probiert er, ob es mit dieser oder jener Linie geht. Man kann tausend auf eins wetten, daß er nichts findet, und er verliert, hat er diese fruchtlose Mühe mehrmals angewandt, bald alle Lust. Der Lehrer sieht sich dann genötigt, die Konstruktion „den dummen Jungen“ vorzumachen. Diese machen sie nach und merken sich den Beweis. So traktiert, ist die Geometrie ihres wahrhaft geistbildenden Einflusses beraubt. Jede selbstthätige Beschreibung eines Naturproduktes liefert dem Schüler größeren Gewinn. Also was hat der Lehrer in obigem Falle zu thun?

Zuerst hebt er den zu beweisenden Satz auf das bestimmteste heraus: Voraussetzung und Folgerung, getrennt von einander und in ihrem gegenseitigen Bezuge, damit die Schüler erkennen, daß nicht eine absolute, von aller Voraussetzung unabhängige Wahrheit, sondern eine relative, d. h. eine von einer anderen abhängige Wahrheit behauptet werde. Also: Wenn zwei Seiten eines geradlinigen Dreiecks gleich sind — so sind auch die ihnen gegenüberstehenden Winkel gleich. Haben die Schüler dieses aufgefaßt, so ist es ihnen gewiß geworden, daß die Voraussetzung zum Beweise benutzt, daß die Konklusion aus den Prämissen hergeleitet werden muß. — Hierauf — dieses ist das zweite — wird es hervorgehoben, daß die Gleichheit zweier bestimmten Winkel zu beweisen ist. — Nun wird drittens — dieses ist eine Hauptsache — an die Sätze erinnert, in welchen die Gleichheit zweier Winkel nachgewiesen wurde, damit die Schüler

die Mittel kennen lernen, durch deren Gebrauch der erkannte Zweck erreicht werden kann. In den gewöhnlichen Systemen der Geometrie ist dem in Frage stehenden Satze nur der eine, hier zu gebrauchende vorhergegangen, daß zwei Dreiecke kongruent seien, wenn sie zwei Seiten und den eingeschlossenen Winkel gleich haben. Aus demselben folgte, daß die Winkel einander gleich sind, welche in kongruenten Dreiecken gleichen Seiten gegenüberstehen. Dieser Satz zeigt das einzige Mittel vor, welches zum Zwecke führen kann. Also die Schüler müssen einsehen, daß der geforderte Beweis die Konstruktion zweier Dreiecke verlangt, die aus anderen Gründen, unter Benutzung der Voraussetzung, einander kongruent sind und in welchen die in Frage stehenden Winkel gleichen Seiten gegenüberstehen. Haben die Schüler dieses alles deutlichst erkannt: Satz — Voraussetzung und Folgerung — Zweck und Mittel — so hat der Lehrer gethan, was seine Schuldigkeit war, er hat den Anforderungen der heuristischen Methode vollkommen Genüge geleistet. Nun ist die Reihe an den Schülern; nun überläßt er sie ihrem eigenen Nachdenken, jeden sich selbst. Jeder weiß nun, was er soll und durch welches Mittel das geleistet werden kann, was ihm aufgegeben ist. Aber die bestimmte Art der Konstruktion der zwei Dreiecke weiß er nicht. Diese ist ihm nicht gegeben worden; diese soll er suchen.

Auf mannigfaltige Art lassen sich die gewünschten Dreiecke konstruieren. Man kann dieselben über der Grundlinie und unter der Grundlinie finden ꝛc. Das ist gleichgiltig. Jeder Schüler hat hier freien Spielraum, und jeder kräftige schlägt einen eigenen Weg ein. Es ist eine geistige Rennbahn eröffnet. Das Ziel ist bestimmt; aber die Wahl des Weges bleibt ihm überlassen. Da entsteht denn unter der ganzen Schar ein herrlicher, alle aufregender Wetteifer. Der eine konstruiert die Dreiecke so, der andere anders. Je mannigfaltiger, desto besser. Hier erscheint die öffentliche Schule in ihrer trefflich wirkenden, durch keinen Privatunterricht zu ersetzenden Weise. Es wird die Vielseitigkeit der Betrachtung gewonnen, die den Vorzug der größeren Kenntnismasse, die durch den Privatunterricht mit einem einzelnen Schüler gewonnen werden kann, weit überbietet. Ohne solche Vielseitigkeit der Betrachtung aber wird die öffentliche Schule ihres Hauptvorzugs beraubt und ohne sie hat jeder Schüler einer Schule den Privatschüler und den Autodidakten zu beneiden. Was die einzelnen nun gefunden, wird allen vorgetragen, damit alle der zu Tage geförderten Ausbeute sich erfreuen und einer durch den andern lerne.

Aus diesem Beispiele ziehen wir, zur Beantwortung der in der Überschrift aufgeworfenen Frage den Schluß: Der Lehrer hat

bei der Anwendung der heuristischen Methode in dem Unterricht in der Raumlehre, den Schüler zur klaren, bestimmten Auffassung des Zwecks und der Mittel, durch welche der Zweck erreicht wird, zu führen, die Art der Ausführung aber ihm selbst zu überlassen. So verfahren, heißt heuristisch verfahren. Der Schüler sucht, aber er sucht nicht blindlings, sondern nach bestimmter Anleitung, nach klar erkannten Zwecken*.

Die Art der Ausführung selbst für jeden einzelnen Fall und Satz läßt sich unter bestimmte Regeln nicht bringen. Solches ist der Erfindungsgabe und dem Scharfsinne aller einzelnen Schüler überlassen. Dieses ist kein Mangel, den man wegzuschaffen sich bestreben sollte und dessen Dasein zu bedauern ist; sondern eben dieser freie Spielraum, innerhalb bestimmter Schranken, bietet ein erwünschtes Feld dar zur Übung der jugendlichen Kraft. Mit den geometrischen Sätzen steht es in dieser Beziehung wie mit den arithmetischen und algebraischen, und die sind die besten, weil lehrreichsten, die die mannigfaltigste Art der Auflösung und Beweisführung zulassen. Wohl dem, der sie in solcher Weise zu gebrauchen weiß!

Endlich halte man bei allem Unterricht in der Mathematik überhaupt und in der Raumlehre im besonderen die Ansicht fest, daß es für die Schüler viel wichtiger ist, den Weg zu einem Beweise als den Beweis selbst kennen zu lernen. Ganz im allgemeinen fördert es die Bildung viel mehr, wenn man erfährt, auf welchen Wegen Denker zu ihren Resultaten gelangten, als wenn man nur diese Resultate kennen lernt. Wie man diesen die Forderung stellt, daß sie mehr als Resultate, nämlich auch die Methode ihrer Forschungen be-

* Aus obiger Nachweisung geht hervor, daß es mit emphatischen Anredewörtern: „Suchet, suchet — Kinder, strengt euch an ꝛc.“! wie Pestalozzi sie immer vernehmen ließ, nicht genug sei. Der Lehrer soll die Schüler leiten und thun, was ihm zukommt, daß auch die Schüler das Ihrige thun. Wenn man von einem ungeübten Schüler verlangt, daß er Aufgaben auflöse und Beweise suche, so ist das ebenso, als wenn man der Schiffahrt Unkundige in einem Nachen ins weite Meer stößet und ihnen zumutet, ohne Kompaß und Kenntnis der Berechnung des Standpunktes der Sterne einen entfernten Hafen zu suchen. Sie kreuzen höchstens im Meere herum, werden aber den Hafen nicht finden. Gerade so geht es den Schülern ohne Leitung. Diese besteht, um noch ein Bild zu gebrauchen, darin, daß sie wissen, 1. wo die Insel liegt, die sie aufsuchen sollen, 2. den Standpunkt kennen, von dem aus die Insel gesucht werden soll, und 3. die Mannigfaltigkeit der Mittel, deren man sich zur Schiffahrt bedient. Die Auswahl und die Art der Anwendung dieser Mittel und die Bestimmung der Richtung des Weges, den das Fahrzeug nehmen soll (gerade, krumm, gemischt ꝛc.) ist dann dem Steuermann zu überlassen. Der eine schlägt den kürzesten Weg ein; ein anderer kommt auf einem Umwege hin. Genug, wenn nur jeder ankommt. Aus der Art des Benehmens erkennt man das nautische (mathematische) Genie. — Anm. Diesterwegs.

kannt machen, so fordert man das Gleiche von dem Mathematiker. Beide müssen die Wege, die sie wandeln, genau bezeichnen. Es ist falsch, daß die Wissenschaften durch neue Gedanken und neue Beweisarten am meisten gewinnen. Die Erfindung neuer Methoden oder die rechte Aufklärung über vorhandene ist viel wichtiger. Wer diese ganz kennt, d. h. anzuwenden versteht, ist ein Schatzgräber; wer einige neue Wahrheiten annimmt, besitzt nur einige Schätze. Ein Schatzgräber kann sie nach Belieben vermehren. Darum lehre man die Schüler nicht nur das Gefundene kennen, sondern man lehre sie das Suchen und — Finden. „Denn wer da suchet, der findet."

---

2. Über die Unterrichtsmethoden im allgemeinen.*

Streitfragen aus dem Gebiete der Pädagogik. I. S. 154 f.

1837.

Über die Methoden beim Unterricht herrschen bis zum heutigen Tage sehr verschiedene, oft ganz entgegengesetzte Ansichten. Eine auffallende, überraschende Thatsache. Hat sie ihren Grund in der Verschiedenheit der Ansichten über die Menschennatur, über das Wesen der Unterrichtsgegenstände, über den Zweck des Unterrichts und der Bildung, oder ist sie eine Folge der besonderen Richtung der Zeit, in der wir leben, die darin besteht, daß sie alles Frühere, Bestehende von neuem in Frage stellt und abermals der Untersuchung unterwirft? Wir werden eine Mehrheit zusammenwirkender Ursachen annehmen dürfen, annehmen müssen, um den Grund der angegebenen Erscheinung, die jedermann als eine Thatsache erkennt, zu begreifen. Diese Thatsache ist uns in dem Streit, der sich unter uns über die Gymnasien und Universitäten** erhoben hat, sehr lebhaft und fühlbar entgegengetreten. Ich selbst bin in diesen Streit verflochten worden. Ich glaube, daß sich das Wesentliche desselben zum Teil auf die Differenz der Ansichten über die Unterrichtsmethoden zurückführen läßt, daß sie in gewisser Beziehung den eigentlichen Kern und Mittelpunkt desselben bilden. Aber wenn auch nicht, wenn sie nur

---

* „Die Gesetze des wahren Unterrichts sind überall dieselben, und sie gelten in ihrer Allgemeinheit für den Unterricht in der Dorfschule wie in den Hörsälen der Hochschulen", sagt Diesterweg in den Pädag. Aphorismen (I, 5 unserer Auswahl). — Dieser Aufsatz enthält eine nachträgliche Begründung der von Diesterweg gegen die Universitäten erhobenen Klage.

** Die Gymnasien sind angegriffen worden durch die Lorinsersche Klage, daß sie die Gesundheit der Schüler schädigen (1836. S. Rhein. Bl. XIII. S. 270 f.); die Universitäten hat Diesterweg selbst angegriffen (s. unsere Biogr. S. 43 f.).

nebst anderem in dem erhobenen Streit vorkommt, so verdient die Methode einer näheren Untersuchung. Wollen Sie, Hochzuehrende!* mir den Versuch erlauben, zur Schlichtung desselben, insoweit er die Methode betrifft, Ihnen einige Ansichten vorzutragen? Bei einem Feste, wie das heutige, spricht man gern aus der Gegenwart heraus über das, was uns bewegt und erregt. Ich will Ihre Aufmerksamkeit möglichst kurze Zeit in Anspruch nehmen. —

Will man über die beim Unterricht zu wählende Methode absprechen, so muß man den Unterrichtszweck ganz im allgemeinen, den gesamten Lehrstand als ein Ganzes und den durch den Unterricht zu bildenden Menschen nach der Natur seiner Entwickelung betrachten. Der Lehrstand bildet eine Einheit. So verschieden in äußerer und innerer Stellung auch die Dorf- und Universitätslehrer sein mögen, sie gehören zu dem einen Stande der Lehrer.

Fassen wir ihn zuerst an seinen äußersten Enden auf! Diese Enden bildet der Lehrer, welcher sich mit dem eben zur Schule kommenden Kinde beschäftigt, und der Akademiker, das Mitglied einer Akademie der Wissenschaften. Dieses sind die Endpole der langen Linie, auf welche sämtliche eigentliche Lehrer gestellt sind. Wir werden daher die Thätigkeiten derselben in ihrer Verschiedenheit, ihren Extremen, auffassen, wenn wir die Bestimmung des Kinderlehrers und des Akademikers betrachten und gegen einander halten.

Der Elementarlehrer hat es mit einer schwach entwickelten, wenig oder gar nicht geübten Menschenkraft, mit einem erst zu entwickelnden Wesen zu thun, in welchem die Anlagen entweder noch schlummern oder wenigstens noch nicht zu ausgebildeten Kräften, wie sie sich in dem gereiften Menschen vorfinden, gelangt sind. Diese dem Menschen in unentwickelten Keimen, in Angelegtheiten verliehenen realen Möglichkeiten zu wirklichen Vermögen zu bilden, ist des Elementarlehrers Aufgabe. Dazu gehören Materialien, Stoffe. Wie die leibliche Verdauungskraft sich nur ausbildet an Nahrungsstoffen, so gehört ein Material zur Entwickelung der geistigen Anlagen. Dieses Material ist das unentbehrliche Mittel zur Erweckung und Übung der Kraft. Aus nichts wird nichts. Aber der Stoff ist zunächst nicht Zweck, sondern Mittel. Der Grad der Tauglichkeit desselben wird gemessen an seiner Fähigkeit zur Entwickelung der Anlagen, und er wird danach ausgewählt und bestimmt. Kurz, in dem ersten Unterricht kommt es auf die Entwickelung und Kräftigung der Anlagen an, der Hauptzweck ist der formale. Denn alles spätere Lernen setzt geübte Kräfte voraus, und dieses gelingt in dem Maße, als die Kräfte geübt und gestärkt worden.

* Obiger Aufsatz war ursprünglich zur Mitteilung in der Berlinischen pädagogischen Gesellschaft bestimmt. — Anm. Diesterwegs.

Des Akademikers Aufgabe ist eine ganz andere. Sein Ziel sind die Wissenschaften.* Er will und soll das Wissen vermehren und bereichern. An der Grenze des menschlichen Erkennens stehend, da wo die uralte Nacht beginnt und das Sichtbare von dem Unsichtbaren sich scheidet, bekämpft er diese Nacht, zieht Unbekanntes und Verborgenes an das Tageslicht, erobert dem erkennenden Geiste des Menschen neue Provinzen und erweitert den Horizont der Menschheit. Selbst wenn er die dunkeln Gebiete der neuern Natur zum Gegenstande seiner Forschungen macht, ist er unbekümmert darum, wie weit die Fassungskraft der übrigen Menschen entwickelt ist, ob diese seine neuen Wahrheiten leicht oder schwer, oder vielleicht noch gar nicht fassen; er hat es mit dem Objektiven zu thun. Seine Thätigkeit kann in zwiefacher Richtung fortschreiten. Entweder und zumeist erforscht er Einzelheiten, die bis dahin verborgen geblieben, und er legt sie seinen Kollegen, den Meistern vom Stuhl der Wissenschaften, in einzelnen Abhandlungen vor, die von da aus in Sammlungen für das große gelehrte Publikum erscheinen; oder er verknüpft gesammelte Einzelheiten zu neuen Theorieen und Systemen. Nur der gereifte Denker hat sich der Ausbeute seiner Anstrengung zu erfreuen, denn zur lebendigen Erfassung des Neuen, bestehe es nur in neuem Stoffe oder in neuer Form, gehört einmal die Kenntnis alles bisher bekannt Gewesenen der bestimmten Art, von der eben die Rede ist und an welches sich das Neue anschließt, und eine formal gesteigerte, potenzierte Kraft der Erkenntnis. Diese formalen Vermögen müssen von den Lernenden hinzugebracht werden; der Akademiker setzt sie voraus, er bekümmert sich nicht um ihre Hervorrufung und Bildung.

Während daher der Hauptgesichtspunkt des Elementarlehrers der formale oder subjektive ist, ist der Zweck des Akademikers der materiale oder objektive. Der letzte liefert dem ersten den Stoff, der erste dem zweiten die Form. Wenn sich beide durchdringen, so entsteht ein reifer Mensch, ein vollendeter Menschengeist: entwickelte Erkenntniskraft, von der Wahrheit erfüllt.

Zwischen diese Endpunkte fällt die Thätigkeit aller übrigen Lehrer. Alle, den Elementarlehrer mit eingeschlossen, haben es mit der Bildung der Menschenkraft zu thun an bestimmtem Lehrinhalt. Je nachdem der eine oder andere Gesichtspunkt mehr vorwaltet, je nachdem behauptet der einzelne seine Stelle auf der bezeichneten Linie. Da die fruchtbare Erfassung eines Lehrinhaltes die dazu erforderliche Kraft voraussetzt, so nähert sich der Lehrer, welcher sich vorzugsweise mit der Entwickelung der Anlagen und Kräfte, also mit

* Diesterweg verlangt neben den Universitäten Akademieen als reine Pflegstätten der Wissenschaft (s. Biogr. S. 44).

dem formalen Zweck des Unterrichts beschäftigt, mehr dem Elementarlehrer; wer dagegen, im relativen Gegensatze, diese Kräfte schon in gehörigem Maße voraussetzt, nur sekondär dieselben zu erwecken sich bestrebt, steht auf der Seite der Linie, die sich dem Akademiker nähert.

Alle Lehrer aber — mit einzigem Ausschluß des letzteren — haben es mit der formalen Ausbildung zu thun. Für sämtliche Schullehrer ist dies kein Gegenstand des Streites mehr, es wird allgemein anerkannt und zugegeben; aber inbetreff der Universitätslehrer findet eine Differenz der Ansichten statt. Ihr Beruf nähert sich dem der Akademiker mehr als der der Bürgerschul- und Gymnasiallehrer; aber er fällt mit dem rein objektiven Zwecke jener nicht zusammen. Um diese Behauptung zu sichern, müssen wir einige psychologische Wahrheiten zu Hülfe rufen.

Die Anlagen des Menschen entwickeln sich nach einander, in verschiedenen Zeiten des Lebens.

Sie entwickeln sich nur an den ihrer Natur entsprechenden Stoffen.

Im Anfange oder im ersten Stadium ihrer Entwickelung sind sie unfähig, die Gesamtheit des ihrer Natur entsprechenden Stoffes, die ganze Wissenschaft, welche ein Produkt der vollkommnen Ausbildung einer Anlage oder einer Gesamtheit von Anlagen ist, aufzufassen und in Erkenntnis zu verwandeln. Sie entwickeln sich nur in allmählicher Fortschreitung mit dem Stoffe.

Diese Sätze sind reich an Folgerungen für die Methode des Unterrichts in jedem Alter des zu bildenden Menschen. Wir heben davon folgende heraus:

Die Lehrstoffe müssen in bestimmter Zeit nach dem Grade der Entwickelung des einzelnen, zu bildenden Menschen und nach einem Normaldurchschnitt einer Mehrheit gleichzeitig zu entwickelnder Menschen gewählt, und ihre Behandlung muß dem Standpunkte derselben angepaßt werden. Und da sich jede Anlage nur an dem ihr entsprechenden Stoffe bildet, und mit ihm bildet, sodaß mit dem innern Werden des Stoffs auch nur die Anlage entwickelt wird, beides in gleichem Grade: so darf nicht der durch die ganze Potenz der menschlichen Anlage gewordene reife Stoff, sondern der werdende Stoff muß der werdenden Anlage dargereicht werden, oder: nicht die durch eine Reihe von Menschengenerationen gereifte fertige Wissenschaft, sondern das Wissen in seinem allmählichen Werden und Wachsen muß der werdenden und wachsenden Anlage dargeboten werden; mit andern Worten: nicht die positive, dogmatische, wissenschaftliche Lehrart, sondern die genetische, heuristische Methode muß herrschen.

Man hat gemeint, daß an irgendeinem Stoffe der ganze Geist

ausgebildet werden könne. Dies wäre richtig, wenn es ein, alle Seiten und Beziehungen aller Lehrstoffe enthaltendes, d. h. ein Universallehrmaterial gäbe. Noch ist aber ein solcher pädagogischer Stein der Weisen ebenso wenig gefunden worden, als ein Universalmensch. Alles Lebende ist im Verhältnis zu andern ein konkretes Ding, ein Dieses. Als ein solches entwickelt es nur die bestimmte Anlage, welche in der Menschheit zu seiner Hervorbringung gewirkt hat. So verschieden daher die Erkenntnisstoffe, so verschieden sind wenigstens auch die Anlagen. Durch einen Lehrstoff von bestimmtem Charakter wird nur die dadurch indizierte Anlage gebildet. So entwickelt sich durch das Erlernen einer Sprache das Sprachgedächtnis und der Sprachverstand, und nebenbei das mathematische Gedächtnis und der mathematische Verstand nur in so weit, als sich in Sprache und Mathematik gleiche Elemente vorfinden. So findet sich in dem, der für alles Musikalische das feinste Ohr und das treueste, ausgebildetste Gedächtnis besitzt, oft wenig oder gar kein Sinn und kein Gedächtnis für Zahlen und Raumformen. Und wer sich in historischen Kombinationen als ein Meister zeigt, kann gleichzeitig in mathematischen Kombinationen ein Stümper sein. Es ist daher nur ein Wahn, zu glauben, durch Sprachunterricht auch für mathematische Studien den besten Grund legen zu können; ein Wahn, zu hoffen, durch Naturgeschichte der Weltgeschichte gut vorarbeiten zu können; ein Wahn, durch Verstandesbildung an Sprachen und Mathematik das Vermögen der philosophischen Spekulation mit entwickelt zu haben.* Solches ist nur in so fern und in so weit wahr, als sich in Sprachen, Mathematik und Philosophie gleiche Grundelemente vorfinden. Woraus denn folgt, daß man durch den Besitz keiner isolierten, begrenzten Wissenschaft diejenige Reife erlangt, welche zur selbstthätigen Erfassung einer andern vollendeten Wissenschaft erfordert wird. Vielmehr bedarf es zu jedem neuen, in seiner Art eigentümlichen Wissen einer eigenen elementarischen Bildung der diesem Wissen entsprechenden Grundanlagen. Nirgends darf daher mit dem Fertigen, überall muß mit dem Werdenden, der Anfang muß mit dem Anfange, nicht mit dem Ende oder Schlußsteine gemacht werden.

Zur Erfassung und lebendigen Aneignung einer vollendeten, fertigen Wissenschaft gehört die durch diese Wissenschaft ausgebildete Kraft. Jede Art des Wissens erfordert eine eigentümliche Geistesthätigkeit. Das Letzte, Höchste, Energischeste daher verlangen, ohne die dieses Höchste voraussetzende Kraft allmählich entwickelt zu haben,

* Diese Polemik gegen allgemein formal bildenden Unterricht geht auf Beneke zurück.

ist der Art der Entwickelung des Geistes entgegen. Verstandessachen sollen und können nicht gedächtnismäßig aufgefaßt werden; die höchsten Erzeugnisse der Phantasie setzen zur Aneignung einen hohen Grad entwickelter Phantasie voraus, und wer sich nur begriffmäßig gebildet hat, ist darum nicht reif zur Spekulation und zum spekulativen Erkennen. Ich verlange daher eine genetische Behandlung des Wissens. Ich rede dabei weniger von den Naturwissenschaften und den Sprachen, als von den sogenannten moralischen Wissenschaften, oder kurzweg der Philosophie. Denn in jener herrschen nicht mehr die verkehrten Methoden, die wir hier noch antreffen. Der Naturhistoriker weiß, daß er nichts ausrichtet, wenn er mit allgemeinen Regeln und Systemen beginnt, und der Sprachlehrer fängt nicht mit der allgemeinen Grammatik an. Beide üben das Anschauungs-, Auffassungs- und Denkvermögen an der Betrachtung einzelner Gegenstände. Philosophische Theorieen pflegt man aber bis zum heutigen Tage von dem Allgemeinsten aus, als eine fertige, in sich beschlossene, vollendete Wissenschaft vorzutragen — Jünglingen, deren philosophisches oder spekulatives Talent jedenfalls kaum ins erste Stadium der Entwickelungsfähigkeit eingetreten ist.

Diesem Verfahren entgegen behaupte ich: der Lehrer einer philosophischen Wissenschaft hat die Methode so zu wählen, daß die philosophischen Anlagen des Schülers sich durch die Art der Behandlung entwickeln, und Form und Stoff mit einander reifen. Der Universitätslehrer — denn nur auf die Universität gehört frühestens die Philosophie, eigentlich ist sie eine Sache der Männer — hat daher die Aufgabe der formal-realen, der subjektiv-objektiven Entwickelung der Jünglinge zu lösen. Handelt er wie ein Akademiker, so setzt er Meister in denen voraus, die nur als Lehrlinge, höchstens als Gesellen zu betrachten sind.

Darum verlangen wir in den genannten Lehrgebieten die entwickelnde Methode. Nur sie ist kraftbildend, kraftübend. Nur sie vermöglicht die selbstthätige Bemächtigung und Verarbeitung der Wissenschaft. Nur sie macht die Doktrin zu einer Disziplin. Nur bei ihrem Vorhandensein kann man die Wissenschaften Disziplinen nennen, wie es sonst üblich war: wissenschaftliche Disziplinen. Der gymnastische Zweck geht den Akademiker nichts an, wohl aber den Universitätslehrer. Nur durch ihn läßt sich der objektive erreichen. Eine fertige Wissenschaft, von der Höhe ihrer Abstraktion aus, setzt eine gereifte Kraft voraus. Diese soll aber unsern Jünglingen erst gewonnen werden. Woher anders, als daher, daß die meisten unsrer öffentlichen Lehrer diesen von der Natur der Entwickelung des Geistes gebotenen Weg nicht einschlagen, rührt es, daß die moralischen Wissenschaften den meisten so wenig Gewinn bringen

und ihnen in der Regel fürs ganze Leben verloren sind!? Sich selbstthätig einer vollendeten Wissenschaft bemächtigen, daß sie unser Eigentum wird, mit dem wir frei schalten und walten können, indem der Geist darüber steht, setzt die Fähigkeit voraus, sie in ihre einzelnen Teile aufzulösen, dieselben in der Ordnung aufzustellen, wie sie in natürlicher Entwickelung aus einander geworden sind, setzt also die ganze Erkenntnis der Wissenschaft voraus — ein offener Widerspruch in sich selbst: die Fähigkeit, sich der Wissenschaft zu bemächtigen, die man noch nicht hat, setzt voraus, daß man sie vollends und ganz besitze und habe. Daher die Seltenheit der Erscheinung, daß sich auf den Universitäten wahre Philosophen bilden, daher sage ich, weil es nicht Sitte ist, den Hauptwert auf die Erzielung eines wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs zu legen, sondern die Vollendung zu suchen in dem Vortrage fertiger Wissenschaften.

Der Universitätslehrer darf den formalen Zweck, die Gymnastik des Geistes, nicht aus dem Auge verlieren. Ein Gelehrter kann man — wenn das Glück günstig ist, immer noch werden, wenn man ein Denker geworden. Dieses ist und bleibt die Hauptsache. Dadurch auch arbeitet man am erspießlichsten für die Wissenschaften, für die objektive Erkenntnis. Hat man das Einzelne in seiner Wahrheit erkannt und an das bereits gewonnene geistige Besitztum selbstthätig angereiht, folglich in seiner Verbindung mit dem übrigen Wissen, das man sich bereits angeeignet hat, erkannt (worin eben die wissenschaftliche Erkenntnis besteht), so wird es dem, welcher zu systematisch-wissenschaftlicher Gliederung überhaupt befähigt ist, ein leichtes Geschäft, eine solche Architektonik aufzustellen. Damit aber zu beginnen, das Abstrakteste, Höchste, Letzte an die Spitze zu stellen, lediglich darum, weil es so allein der Würde der Wissenschaft gemäß sei, also um eines alten, eigentlich götzendienerischen Vorurteils willen, ist die Umkehrung und Verkehrung aller gesunden Methodik. Die Jünglinge sind nicht um der Wissenschaft, die Wissenschaft ist um der Jünglinge willen da. Das Leben des Geistes hat den höchsten Preis, nicht irgendein Abstraktum oder eine Theorie.

Vom philosophischen Lehrer verlangen wir daher genetische, freie Entwickelung seiner Wissenschaft. Trifft diese mit der Geschichte der Wissenschaft zusammen, was aber keineswegs immer der Fall ist, so ist diese Geschichte selbst sein Leitfaden. Wo nicht, nicht. Durch alle Verirrungen und Labyrinthe, in welche die Menschen verstrickt werden, braucht man den Jüngling nicht hindurchzuführen, um ihn auf die Höhe wissenschaftlicher Erkenntnis zu heben.

Fragen wir nun noch nach der Lehrform, die er zu wählen hat, so erscheint der Streitpunkt, ob die akroamatische oder erotema-

tische Lehrart zu wählen sei, in ihrem untergeordneten Werte. Die Hauptsache ist die wirkliche, nicht bloß die scheinbare Genesis des Wissens. Aber dennoch weiß jeder, zu lebendigem Thun befähigende Lehrer, daß das stumme Zuhören auf die Länge der Zeit jeden ermüdet, daß nichts erregender, erfrischender, ermutigender, bethätigender wirkt als das Gespräch, die Wechselrede mit einem über seinem Gegenstande stehenden, denselben beherrschenden Lehrer. Ebendarum halte ich die dialogisch entwickelnde Lehrmethode für ein Ideal, für die vollkommenste Lehrform, die existiert hat und erdacht werden kann. Ebendarum habe ich sie von denen, welche auf den höchsten Standpunkt geistiger Entwickelung und litterarischen Ruhmes Anspruch machen, verlangt. Sie allein sichert auch vor allerhand Verirrungen.

Wodurch gewinnt man den Maßstab zur sicheren Beurteilung der Lernenden in jedem Augenblicke? Woher erfährt man es, ob die Anlage und der Fortschritt des Wissens dem Standpunkte derselben vollkommen entspricht, daß man ihn nicht zu hoch, nicht zu tief wählte, daß man verstanden wird und daß die Lernenden mit Selbstthätigkeit arbeiten?

Doch gewiß dadurch nicht, daß ich mich auf einen Platz stelle, von dem ich auf die Zuhörer herabsehen kann; nicht dadurch, daß ich sie zum Stillschweigen verdamme; nicht dadurch, daß ihre Federn kritzeln und rauschen, wie bei einem Platzregen: nicht dadurch, daß ich in hoher Vornehmheit von der Würde der Wissenschaft begeistert deklamiere! Alles dieses einzig und allein sicher durch den genetisch entwickelnden Dialog. Aber auch auf ihn verzichten wir, wenn die Umstände ihn nicht erlauben, ohne großen Schmerz, wenn es nur an der genetischen Entwickelung selbst nicht gebricht, wenn dadurch ein heiteres, frisches, selbstthätiges Lernen entsteht, der Geist gymnastisch geübt wird, und sich der Jüngling in Wahrheit der Wissenschaft bemächtigt. Durch das Gegenteil, d. h. bei der gewöhnlichen Lehrmethode entsteht bei der Mehrzahl höchstens ein Anlernen, in seltenen Fällen, nur bei hoher Intensität der Grundanlagen eine selbstthätige Verarbeitung. Die Methode muß sich darum nach der Natur des auszubildenden Subjekts richten. Wenn sie dieses thut, so hat sie nicht bloß einen subjektiven, sondern auch einen objektiven Charakter. Denn subjektive Anlage und objektiver Lehrinhalt bilden sich in und mit einander, und jenes geschieht nie, ohne dieses zugleich mit zu erreichen.

In solcher Weise verlangen wir ein gesetzmäßiges Verfahren bei allem Lehren, abgeleitet aus der Natur des menschlichen Geistes. Das ist nicht Sklaverei, sondern Freiheit: aber Willkür und herkömmlicher Schlendrianismus werden ausgeschlossen. Die höchste

Freiheit ist, die Gesetze der Natur befolgen. Darin besteht die Weisheit des Arztes wie des Pädagogen. Beide haben die Winke und Sprüche der Natur zu vernehmen und zu befolgen.

In jedem organischen Dinge, also auch in der Menschenseele wie in jeder Wissenschaft spricht sich ein wesentlicher Charakter aus, aus welchem die Art seiner Behandlung als ein Spruch der Natur erkannt werden kann. So entsteht die Einheit der Methode, ihr hervorstechender Charakter bei dem Objekte, von dem eben die Rede ist. In vollendeter Schönheit fehlt die Mannigfaltigkeit nicht. Diese findet sich auch bei jeder naturgemäßen Methode, unbeschadet ihrer Einheit. Jeder Lehrstoff, obgleich einheitlich im Ganzen, trägt doch verschiedenartige Elemente in sich. So entdecken wir in dem Positiv-Historischen rationale, und die reine Wissenschaft hat ihre historischen Elemente. Also verbindet sich gemäß der Natur des Lehrstoffs und dem ihm entsprechenden Wesen der Anlage, mit der einheitlichen Methode im Ganzen eine Vielheit der Behandlungsweise im Einzelnen, und damit die Mannigfaltigkeit, welche durch den Wechsel die lebendigere Erregung bringt und der Ermüdung und Langweiligkeit vorbeugt. Das sollten unsere Dozenten begreifen, um einzusehen, daß die Langweiligkeit, die in so vielen Hörsälen herrscht, nicht durch den Lehrstoff, sondern durch die Monotonie ihres Vortrages entsteht, und um überzeugt zu werden, wie unbegründet der von ihnen ausgehende Vorwurf ist, daß man durch die Feststellung und Forderung einer bestimmten Gesetzmäßigkeit für jede Art des Unterrichts und der Belehrung die Freiheit des Dozenten in Fesseln schlage und dem die freie Wissenschaft lehrenden Hochschullehrer Seminariums-Enge und Knechtschaft zumute. Jeder Lehrstoff, selbst ein so einheitlicher wie die reine Mathematik, erlaubt, ja erheischt eine Mannigfaltigkeit der Behandlung, und wenn auch die genetische, wo möglich in dialogischer Form, vorherrscht, so findet doch der Meister seiner Wissenschaft Gelegenheit genug zu historischen Bemerkungen in akroamatischer Weise. Darum Freiheit der Bewegung und Entwickelung nach allen Seiten hin, wie es der Frische eines lebendigen Geistes zusagt, nicht bloß in den sozialen Verhältnissen, sondern auch in der Wissenschaft! Wie wunderbar ist es doch, daß alle unsere Dozenten, ungeachtet der unendlichen Verschiedenheit der Wissenschaften, denselben Kathedervortrag handhaben! Er ist das Prokrustesbett unserer Hochschulen! Möchte die Mannigfaltigkeit des Lebens und Wirkens auch bald bei ihnen einkehren!

3. = Über objektive und subjektive Methode. =*

Rhein. Bl. N. F. LVI. S. 212 f.

1857.

Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen der heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung? Von A. W. Grube. Dritte verm. u. verb. Aufl. Berlin 1856. Enslin. Geh. 164 S. 15 Sgr.

Diesem Buche ist es eigens ergangen. Der ursprüngliche Verleger, der Vater des jetzigen, hatte es vor 14 Jahren auf meine Empfehlung übernommen. Anfangs machte sich der Verkauf gut, es erschienen, auch in diesen Blättern, empfehlende Anzeigen, und im ersten Jahre war etwa die Hälfte der Auflage verkauft. Dann stockte er. Der Verleger sah mich etwas verlegen an, aber ich konnte nicht helfen. Das Buch schien überlebt. Da, ich glaube es war 1850, wurde es ohne erkennbare Ursache wieder flott, die litterarischen Wellen trieben es wieder in das Fahrwasser, es wurde bald eine zweite Auflage nötig, jetzt die dritte. Habent sua fata libelli. Das erste Schicksal war nicht verdient, wohl aber das zweite und dritte. Es ist ein sehr gutes Buch und es verdient, noch mehr Heiteres zu erleben. Es schlägt einen sehr einfachen, von Lehrern und Schülern leicht faßbaren Lehrgang ein, es beschränkt sich auf das Wesentlichste und fördert die geistige Entwickelung der Kinder. Doch das ist, man kann sagen, allgemein bekannt; wer es noch nicht weiß, der mache diese Bekanntschaft, schon um des interessanten Zusatzes auf dem Titel willen: sittliche Bildung — durch Rechenunterricht! (was werden die Unverbesserlichen, fünfzig Jahre Zurückgebliebenen oder dreihundert Jahre wieder Zurückschreitenden, welche Unterricht und Erziehung einander nebenordnen, natürlich in der bescheidenen Meinung, daß sie erziehen, wir nur unterrichten,** dazu sagen?): der Name des Verfassers ist nach dem vorliegenden Erstlingswerk so bekannt geworden, daß es eine Arbeit des hinkenden Boten wäre, wollte man ihn den Lehrern noch ins Ohr rufen. Hiermit sei diese dritte Auflage nach Verdienst und Gebühr

---

* Grubes Buch, das außerordentlich anregend gewirkt hat, ist erstmals 1842, dann 1852 erschienen. Aus dem Erscheinen der dritten Auflage nimmt Diesterweg den Anlaß, den Unterschied zwischen objektiver und subjektiver Methode zu erörtern und die ausschließliche Geltung der letztern zu erweisen.

** Dazu ist zu vgl. der Aufsatz unter I, 4. Diesterweg betont in der Zusammenstellung des erziehenden Unterrichts den Unterricht, der selbstverständlich auch erziehe. Die Herbartsche Schule betont die Erziehung, der der Unterricht nur als Mittel dient.

angezeigt, ich überhebe mich einer besonderen Betrachtung des Lehrganges. Aber das Buch wollen wir noch nicht verlassen. Der Verfasser hat die Vorrede zur ersten Auflage wieder abdrucken lassen, eine neue zur dritten hinzugefügt, in beiden Ansichten ausgesprochen, die einer Besprechung ebenso wert wie bedürftig sind, und damit wollen wir uns eine Weile beschäftigen. A. Grube gilt bei manchem als ein Mann der Autorität. Die Gemütlichen* pflegen sich auf ihn zu berufen; er hat, soviel ich weiß, die Notwendigkeit der Gemütsbildung neben oder über der Verstandesbildung zuerst bekannt, und seitdem werden die Schalmeien auf diesen Ton gestimmt, obgleich sie — die Toten reiten schnell — in manchem friedlichen, stillen Gau, wo man von der süßen Melodei so verfolgt wurde, wie einstens jener Brite von Marlborough s'en va-t-en guerre, wieder mehr und mehr zu verstummen scheint. Ob nun die Gemütspädagogen, namentlich der sentimentale Ausschuß derselben, sich auf Herrn A. Grube zu berufen Ursache hat, ob er ein Mann ihrer Art ist, wird sich nachher zeigen. Machen wir ein paar Gänge mit ihm!

In dem ersten Vorworte redet der Verfasser zuerst von der „objektiven“ Methode und zwar von der „schlechten“ Art derselben, der „abstrakt-wissenschaftlichen“, von der uns Pestalozzi zu der „naturgemäß-subjektiven“ oder „psychologischen“ hinübergeführt habe, jedoch scheine es, daß wir statt des „objektiven einen subjektiven Formalismus“ gewonnen hätten; ja es sei gewiß, daß wir uns in die „einseitig-subjektive“ Methode verfahren haben. Nicht bloß dem anschauenden Subjekte, sondern auch dem angeschauten Objekte müsse sein Recht widerfahren, und aus der gleichmäßigen Berücksichtigung beider eine „konkret-objektive“ Methode zustande kommen; der Gegenstand sei zugleich seine Methode. Jeder Lehrgang ohne Unterlage eines Prinzips sei ein bloß subjektives Verfahren, nicht Methode, sondern Manier, und die tadelnswerte Zersplitterung des Stoffes selbst in den besten Rechenbüchern sei eine Folge der beschränkten Würdigung des Objektes, das so zu behandeln sei, daß der Lehrer das Ganze von A bis Z sich selbst zu konstruieren vermöge, sobald man sich der zugrunde liegenden Idee bemächtigt habe.

Dieser kurze, für unsern Zweck genügende Auszug deutet den Lesern an, was für wichtige und pädagogisch interessante, noch nicht überall gelösete Probleme damit angedeutet sind, die das Nachdenken des nach klarer Erkenntnis seines Verfahrens ringenden Lehrers in

* Die Gemütlichen sind eine Zeiterscheinung, über die das Nähere unter I, 9 zu sehen ist.

sehr fruchtbarer Weise anzuregen geeignet sind: objektive Methode, subjektive Methode, schlechte und falsche Art beider, gute und richtige Art derselben, naturgemäß-subjektive oder psychologische Methode, konkret-objektive und einseitig-subjektive Methode u. s. w. Das sind doch gewiß der Überlegung sehr würdige Gegenstände; für den denkenden Lehrer sind sie gar nicht zu umgehen. Dieselben hängen mit den Fragen zusammen oder setzen vielmehr deren Beantwortung voraus: Was ist objektiv? subjektiv? ist das Objektive das Positive? das Subjektive das Negative? bezieht sich der Begriff des Positiven auf den Gegenstand, die Sache, oder auf deren Quelle und Ursprung? welches ist der Begriff des konkret-Objektiven?

Wer darauf sofort klare Antworten zu geben imstande ist, gehört nicht zu den letzten unter den Lehrern.

Ich beschränke mich auf die Beantwortung der Hauptfrage, durch welche die übrigen sich lösen lassen: Hat sich die Methode zuoberst nach dem Objekt oder nach dem Subjekt zu richten? ist, wie Grube behauptet, das Objekt die Methode? Ich sage „zuoberst“. Denn daß die Methode das eine oder das andere ganz und gar nicht zu berücksichtigen habe, wird niemand behaupten. Jedes Objekt ist ein bestimmter Gegenstand von eigentümlicher Natur, dessen Wesenheit demnach zu respektieren ist, weil gerade sie aufgefaßt werden soll, und das Subjekt ist der Mensch, der sich mit seinen Anlagen, die so und so beschaffen sind, des Gegenstandes bemächtigen soll, deren Natur also nicht übersehen werden darf. Habe ich es, um auf das erste noch einen Augenblick näher einzugehen, z. B. mit einem mathematischen Gegenstand zu thun, so werde ich denselben anders behandeln wie einen historischen, es sind Vorstellungen und Begriffe zu entwickeln, die nicht isoliert neben einander liegen, sondern von einander abhängen und durch einander erkennbar sind, ich habe Deduktionen und Demonstrationen zu machen, kurz Mathematik zu treiben, — die Natur des Gegenstandes kann also nicht außer acht gelassen werden. Es versteht sich das so von selbst, daß es überflüssig ist, es besonders auszusprechen; es trifft daher auch die disjunktive Frage, die oben aufgeworfen wurde, eigentlich nicht. Also: Objekt, oder Subjekt? ist das Objekt die Methode? Ich gebe meine Meinung an einem Beispiele.

Einer der objektiven Gegenstände in der Welt ist die Welt selbst, das Weltall mit Sonne, Mond und Sternen, der Kosmos. Er ist gegeben; so wie er ist, ist er; keinem denkenden Wesen kann es einfallen, ihn ändern zu wollen. Wer ihn erkennen will, hat ihn so zu erkennen, wie er ganz unabhängig von ihm da ist. Der Gegenstand ist rein objektiv. Und zugleich oder eben deswegen ist er für

alle denkenden Wesen des Weltalls derselbe, von welchen wir, da wir nur das eine kennen, nur den Menschen in betracht ziehen. Für alle Menschen, die gelebt haben und leben werden, sie mögen sich aufhalten, wo sie wollen, ist das Weltall dasselbe, und wenn zwei Menschen es erkennen, sowie es ist, so haben sie dieselben Vorstellungen im Kopfe, dieselben Kenntnisse von ihm. Die aufzufassenden Wesenheiten sind da, für alle dieselben, unabänderlich, gegeben — der Mensch hat sie aufzusuchen und sich zum Bewußtsein zu bringen. Und zwar, da die Menschennatur die eine und gleiche ist, auf dieselbe Weise. Das Subjekt kommt demnach hier, wie es scheint, gar nicht in Frage, die Methode ist die streng objektive, das Objekt diktiert sie.

Gegen diese Argumentation dürften aber doch wohl bald dem einen oder andern gewisse Bedenken und Einwürfe einfallen. Wie, wenn ein Mensch auf einem der Pole, ein zweiter auf dem Äquator wohnt, sollte das keinen Einfluß auf die Reihenfolge der Kenntnisse, die jener und dieser sich sammelt, haben? Würde, wenn auch das Endresultat für beide Standorte dasselbe wäre, nicht doch der Ausgangspunkt und folglich die Bewegung von ihm zu dem Resultate ein verschiedener sein? Wie, wenn ein Mensch auf dem Monde oder auf der Sonne wohnte, so wäre und bliebe freilich das Weltall dasselbe; aber auch der Anfang der Erkenntnis desselben und der Fortschritt?

Denkt man außerdem daran, daß der Lernende ein einzelner ist, auf eigentümlichem Standpunkte steht, seine Kenntnisse oder Nichtkenntnisse hat, daß jeder Lernende mit seinen Gaben und Kräften, die so oder anders modifiziert sind, den einen und gleichen Gegenstand aufzufassen hat, daß dieses aber von verschiedenen Menschen in verschiedenen Graden geschehen wird, daß sie zwar an demselben Ziele, an der Auffassung der einen objektiven Wahrheit ankommen sollen, daß aber diese Bewegung nach diesem Ziele von ihrem speziellen Standpunkte aus und in ihrer eigentümlichen Weise geschehen wird, weil es nicht anders sein kann: so wird man inbetreff obiger Schlüsse etwas bedenklich werden.

Dieses Bedenken steigert sich zur stärksten Bezweiflung, wenn wir uns den Lehrer der Jugend denken und seine Pflicht. Derselbe hat nicht abstrakte Menschen, sondern einzelne Schüler, Individuen, vor sich, die so und so alt sind, dies und jenes gelernt oder nicht gelernt haben, so oder anders begabte Köpfe sind: soll er auf diese Eigentümlichkeiten und Verschiedenheiten keine Rücksicht nehmen, soll er junge und alte Knaben, Jünglinge und Männer in derselben Weise mit dem objektiven Weltall bekannt machen? Das wird niemand behaupten. Es reicht also nicht hin, daß er das Weltall, den

Gegenstand des Lehrers, kenne; es reicht nicht hin, daß er die Menschennatur, welche diesen Gegenstand fassen soll, kenne; sondern er muß die einzelnen Lernenden, ihren Standpunkt, ihre Vorkenntnisse, ihre Begabung 2c. genau kennen, und nach diesen Eigentümlichkeiten hat er sich als verständiger Lehrer dieser Schüler zu richten, nach deren Kapazität wird er seinen Unterricht einrichten, das Objekt wird den Subjekten angepaßt, die Methode wird nicht bloß in dem Sinne, daß dabei die dem Objekt gegenüber subjektiv zu nennende Menschennatur, sondern auch die bestimmte Gattung von Schülern in betracht gezogen wird, eine subjektive sein. Ja noch mehr, da der Lehrer einzelne Schüler, einen einzelnen Schüler, kurz jedenfalls Individuen vor sich hat und er diese Individuen oder dieses Individuum bilden soll, so wird sich seine Unterrichtsweise: der Ausgangspunkt, der Fortgang, der Weg, kurz die Methode, nach diesen Individuen richten, die Methode wird eine individuelle sein. Also zuoberst nicht objektiv, sondern subjektiv d. h. der Menschennatur gemäß, aber in der speziellen Ausführung nach den Bedürfnissen der Individuen: subjektiv-individuell oder individuell-subjektiv. Unser Gegenstand, das Weltall, ist, als Lernobjekt für Menschen betrachtet, ein empirisch-rationaler Gegenstand, von sinnlichen Erfahrungen geht man aus, reiht an sie Beobachtungen an und zieht Schlüsse aus denselben. Dies ist, wenn man den Gegenstand seiner Natur und Geschichte gemäß behandeln, ihn nicht nach Willkür mißhandeln, ihn z. B. nicht wie einen geschichtlichen Gegenstand traktieren will, im allgemeinen und für alle Lernenden der Gang, hergenommen von der Natur der menschlichen Subjekte, aber in steten, von der Eigentümlichkeit der Zöglinge oder Lernenden jedesmal abhängenden Modifikationen. Der Gegenstand an und für sich hat keine Methode, er steht fertig und vollendet da; aber er hat eine Geschichte, er ist in gewisser Weise geworden, er hat einen Anfang gehabt, er hat sich entwickelt und ist jetzt so und so. Deswegen sollte man meinen, dieser geschichtliche Entwickelungsprozeß diktiere die Methode. Aber wir kennen diesen nicht, wir hätten als Zeugen dabei sein und zusehen müssen, und selbst dann wäre dieser Entwickelungsgang für das Unterrichtsverfahren nicht maßgebend. Denn wir würden unsern jetzigen Schülern nur Nachricht davon in Worten geben können. Was hätten sie davon? Also selbst die reale Geschichte eines Gegenstandes, diese als bekannt vorausgesetzt, wäre dennoch nicht die Methode. Die Methode hat sich nach der Stellung des Menschen zu dem Gegenstande zu richten, nicht nach der Art, wie er geworden ist. (Wer diese Wahrheit bestreiten will, denke z. B. an die Geologie.) Aber die Kenntnis von ihm, die Wissenschaft, hat auch ihre Geschichte, und vielleicht ist diese Geschichte

der Wissenschaft die Methode. Auch nicht, wenigstens nicht in abstracto oder allgemein. Die Wissenschaft hat so viele Kreuz- und Querzüge machen, so viele falsche Schlüsse ziehen, so viel Irrwege einschlagen müssen, bis sie zur Erkenntnis der Wahrheit gelangt ist, daß es absurd wäre, den lernenden Schüler diese Irrungen und Irrfahrten mitmachen zu lassen, wie C. A. Zeller einst inbetreff der Religion meinte und ausführte, indem er als exzentrischer Kopf aus Liebe zu dem aufgestellten Grundsatz seine Waisenkinder in Königsberg anno 1809 erst zu Heiden, dann zu Juden, endlich zu Christen zu machen sich beeiferte. Also selbst die Geschichte der Wissenschaft, die man kennt, giebt keine absolut giltige Norm für die Methode ab, obgleich die richtige Methode manchmal mit der geschichtlichen Entwickelung einer Wissenschaft im ganzen kongruiert, wie es z. B. bei dem Weltall (der Astronomie) in der That der Fall ist.* Das Objekt also ist nicht die Methode (bestimmt sie nicht), die reale Geschichte des Objekts ist sie nicht, die Geschichte der Wissenschaft ist sie nicht, sondern die Natur des lernenden Individuums ist sie; die richtige Methode ist die individuelle, und, wie sich von selbst versteht, da vom Erziehen und Lehren der Menschenkinder die Rede, eine der Natur und Entwickelung der Menschenkinder gemäße, d. h. eine subjektive, die subjektiv-individuelle. Wer einen Gegenstand lehren will, muß ihn begreiflicherweise kennen. Aber diese Kenntnis macht ihn noch nicht zum (geschickten) Lehrer. Dieses wird der Kenner erst dann, wenn er den Gegenstand psychologisch, d. h. der allgemeinen, besonderen und individuellen Menschennatur gemäß — naturgemäß — zu behandeln versteht.

Ich breche hier ab, es wäre sonst noch manches zu sagen. Denn über die Methode gehen jetzt wieder Gespenster um. Eins derselben spukt in dem schlesischen Seminarlehrer Jackisch, der (Schles. Seminarblatt, 1856, Nr. 2) die Eingebung bekommen hat, daß der Katechismus sich beileibe nicht, wie die unwissenden Pestalozzianer und die gottlosen Rationalisten zu meinen sich erfrecht haben, nach der Methode, sondern daß die Methode sich nach dem (heiligen) Katechismus zu richten habe. Diese und ähnliche neuen Entdeckungen, Enthüllungen und Offenbarungen der neuesten Schulwendung sind bei anderer Gelegenheit eines Blickes würdig.**

---

* Näheres darüber in meiner astronomischen Geographie, 5. Aufl. — Anm. Diesterwegs.

** Bereits geschehen, im Pädag. Jahrbuche für 1857. — Anm. Diesterwegs. — Im Schlesischen Schulblatt, 1856, Nr. 2, hatte Jackisch in einem Artikel gesagt: „Wir verstehen Luthern (seinen Katechismus) nicht und finden ihn auch für unsere Kinder nicht verständlich“, dann aber erklärt, der Luthersche Katechismus erkläre sich von selbst: er sei kein Schulbuch und habe sich

Ich ziehe aus der angestellten Betrachtung noch folgende Schlüsse:

1. subjektiv-individuelle oder psychologische Methode verfährt nicht nach Willkür und Belieben, sondern nach Gesetzen, welche zuoberst von dem Wesen und den Entwickelungsgesetzen der Menschennatur, und wenn von der Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstande die Rede ist, in untergeordneter Weise von diesem hergenommen sind. Ein Versehen gegen jene wirkt viel nachteiliger als ein Mißkennen dieser. Es ist nichts dagegen zu sagen, wenn jemand diese wichtige Methode die subjektiv-objektive oder die objektiv-subjektive nennt; aber die Berücksichtigung des Gegenstandes versteht sich bei jedem speziellen Gegenstand von selbst. Wenn es nun, wie Grube von gangbaren Rechenbüchern behauptet, vorgekommen ist, daß man den Gegenstand zu sehr zersplitterte, so ist das nicht ein an ihm begangenes Unrecht (denn er hat keine Rechte), sondern ein Verstoß gegen die psychologische Methode.

2. Dieselbe giebt überall die Norm ab für jedes methodische Verfahren.

Die „Methode" steht bei manchem der heutigen Wortführer in schlechtem Kredit. Ich bin gewiß, zu vermuten, daß dieselben nicht allzuviel von ihr verstehen. Auch gehören diese Wortführer in der Regel einem anderen Stande an und drängen sich den Lehrern auf. Was dieselben ohne Methode zu stande bringen, ist bekannt. Nach meiner unmaßgeblichen Meinung können die Lehrer über „Methode" nicht zu viel nachdenken. Dieselbe beugt sich vor keinem Gegenstande, sondern behandelt ihn nach ihren Vorschriften.

Der Weltstreit über den Ursprung der Religion, wenigstens des Christentums (die anderen Arten giebt man schon eher einer freieren Beurteilung preis), ist bekannt, und wir werden ihn hier nicht ausmachen. Ist sie vom Himmel gekommen ohne Zuthun der Menschen, oder ist sie, wie alles andere Erkennen, ein Produkt der Thätigkeit des menschlichen Geistes? ist ihre Quelle eine positive, oder fließt dieselbe fort und fort in der Menschennatur, die sich in der fortlaufenden Geschichte entwickelt?

Diejenigen, welche sich für den ersten Teil der Alternative erklären, die Religion als eine positiv-offenbare, fertig gegebene betrachten, pflegen auch zu fordern, daß sie als solche in ihrer vollendeten Gestalt auch an die Kinder gebracht werden müsse. Ein Mann, wie Herr Jackisch, verlangt solches sogar in betreff des Lutherschen Katechismus, nicht bloß vom Inhalt, sondern auch von seiner Anordnung und Form — ihm ist das alles gottgegeben, von dem abzuweichen ein frevel-

---

darum nicht nach der Methode, sondern diese habe sich nach jenem zu richten. (Pädag. Jahrb. für 1857, S. 233.)

haftes Beginnen ist. Trotz seines und seiner Herrn Konfratres Interdikts sind wir anderer Meinung, und ich denke auch diejenigen, welche die Religion aus übermenschlicher Quelle ableiten. Der Gang der Offenbarung kann mit der Entwickelungsweise eines Kindes übereinstimmen, aber notwendig ist es nicht, und wenn es nicht der Fall ist, so haben wir Kinderlehrer uns nicht nach dem Duktus der Offenbarung, sondern nach der Natur der Kinder zu richten. Es wird behauptet, daß der Fortschritt der Offenbarung mit der Entwickelung des Menschengeschlechts harmoniere. Wir glauben dieses sehr gern, da wir darin einen der Beweise erblicken, daß die Religion Produkt des Geistes der Menschheit ist; aber abgesehen davon, bleibt doch immer in betreff des Jugendunterrichts erst zu untersuchen, ob der Entwickelungsgang der Menschheit mit der Entwickelungsweise eines Kindes so übereinstimmt, daß jener als Norm für diese angenommen zu werden verdiene. Jedenfalls aber ist so viel gewiß: das Christentum hat sich, wie jede andere Religion und wie jede andere Erkenntnis historisch entwickelt, weshalb es richtig ist, daß wir in dem Unterricht desselben historisch verfahren, was auch aus anderen Gründen zu billigen ist.

3. Ich halte die Behandlung der Zahlen und den Rechengang Grubes für richtig, d. h. die allseitige Behandlung der einzelnen Zahlen und ihre Anordnung.* Was letztere betrifft, so wird es richtig sein, die 2 vor der 3 zu betrachten, im allgemeinen die kleinere früher als die größere; aber es folgt daraus nicht, die 7 allseitig vor der 8, die 13 vor der 14 zu behandeln; noch weniger folgt, daß jede Übung eines Normallehrganges mit jedem Schüler vorgenommen werden müsse. Ist die Befähigung dazu vorhanden, so ist der Fortschritt von 6 auf 12, von 20 auf 50 oder 100 über die zwischen inne liegenden Zahlen kein tadelnswerter Sprung. Dieses

* Wohl bekannt ist mir die Polemik, welche Hug in seinem Werke: „Die Mathematik der Volksschule. Ein methodisches Handbuch für einen dem Wesen der Volksschule entsprechenden und alle ihre Stufen umfassenden Unterricht. Zürich 1854, Schultheß.“ S. 67 ff., gegen das Prinzip Grubes, die Operationen als Einteilungsgrund für das reine, die Rechnungsarten für das angewandte Rechnen zu verwerfen, aufstellt. Hier ist indessen der Ort nicht, näher darauf einzugehen. Es ist aber der Mühe wert, diese Einwürfe zu durchdenken, so wie denn das Werk von Hug eins der gehaltvollsten und bedeutendsten Werke ist, die über „die Mathematik in der Volksschule“, besonders über das Rechnen in derselben, jemals erschienen sind. Das Buch fordert das ernsteste Nachdenken heraus; kein denkender Lehrer wird es daher auch ohne Gewinn studieren. — Anm. Diesterwegs. — Hug glaubte, Grube habe, um dem Formalismus der Pestalozzi-Schmidschen Schule aus dem Wege zu gehen, nach der anderen Seite einen Schritt zu viel gethan. Grubes Methode, die vom Objekt sich leiten lasse, werde durch die Entwickelung der Mathematik und durch psychologische Gründe widerlegt.

tische Lehrart zu wählen sei, in ihrem untergeordneten Werte. Die Hauptsache ist die wirkliche, nicht bloß die scheinbare Genesis des Wissens. Aber dennoch weiß jeder, zu lebendigem Thun befähigende Lehrer, daß das stumme Zuhören auf die Länge der Zeit jeden ermüdet, daß nichts erregender, erfrischender, ermutigender, bethätigender wirkt als das Gespräch, die Wechselrede mit einem über seinem Gegenstande stehenden, denselben beherrschenden Lehrer. Ebendarum halte ich die dialogisch entwickelnde Lehrmethode für ein Ideal, für die vollkommenste Lehrform, die existiert hat und erdacht werden kann. Ebendarum habe ich sie von denen, welche auf den höchsten Standpunkt geistiger Entwickelung und litterarischen Ruhmes Anspruch machen, verlangt. Sie allein sichert auch vor allerhand Verirrungen.

Wodurch gewinnt man den Maßstab zur sicheren Beurteilung der Lernenden in jedem Augenblicke? Woher erfährt man es, ob die Anlage und der Fortschritt des Wissens dem Standpunkte derselben vollkommen entspricht, daß man ihn nicht zu hoch, nicht zu tief wählte, daß man verstanden wird und daß die Lernenden mit Selbstthätigkeit arbeiten?

Doch gewiß dadurch nicht, daß ich mich auf einen Platz stelle, von dem ich auf die Zuhörer herabsehen kann; nicht dadurch, daß ich sie zum Stillschweigen verdamme; nicht dadurch, daß ihre Federn kritzeln und rauschen, wie bei einem Platzregen; nicht dadurch, daß ich in hoher Vornehmheit von der Würde der Wissenschaft begeistert deklamiere! Alles dieses einzig und allein sicher durch den genetisch entwickelnden Dialog. Aber auch auf ihn verzichten wir, wenn die Umstände ihn nicht erlauben, ohne großen Schmerz, wenn es nur an der genetischen Entwickelung selbst nicht gebricht, wenn dadurch ein heiteres, frisches, selbstthätiges Lernen entsteht, der Geist gymnastisch geübt wird, und sich der Jüngling in Wahrheit der Wissenschaft bemächtigt. Durch das Gegenteil, d. h. bei der gewöhnlichen Lehrmethode entsteht bei der Mehrzahl höchstens ein Anlernen, in seltenen Fällen, nur bei hoher Intensität der Grundanlagen eine selbstthätige Verarbeitung. Die Methode muß sich darum nach der Natur des auszubildenden Subjekts richten. Wenn sie dieses thut, so hat sie nicht bloß einen subjektiven, sondern auch einen objektiven Charakter. Denn subjektive Anlage und objektiver Lehrinhalt bilden sich in und mit einander, und jenes geschieht nie, ohne dieses zugleich mit zu erreichen.

In solcher Weise verlangen wir ein gesetzmäßiges Verfahren bei allem Lehren, abgeleitet aus der Natur des menschlichen Geistes. Das ist nicht Sklaverei, sondern Freiheit; aber Willkür und herkömmlicher Schlendrianismus werden ausgeschlossen. Die höchste

Freiheit ist, die Gesetze der Natur befolgen. Darin besteht die Weisheit des Arztes wie des Pädagogen. Beide haben die Winke und Sprüche der Natur zu vernehmen und zu befolgen.

In jedem organischen Dinge, also auch in der Menschenseele wie in jeder Wissenschaft spricht sich ein wesentlicher Charakter aus, aus welchem die Art seiner Behandlung als ein Spruch der Natur erkannt werden kann. So entsteht die Einheit der Methode, ihr hervorstechender Charakter bei dem Objekte, von dem eben die Rede ist. In vollendeter Schönheit fehlt die Mannigfaltigkeit nicht. Diese findet sich auch bei jeder naturgemäßen Methode, unbeschadet ihrer Einheit. Jeder Lehrstoff, obgleich einheitlich im Ganzen, trägt doch verschiedenartige Elemente in sich. So entdecken wir in dem Positiv-Historischen rationale, und die reine Wissenschaft hat ihre historischen Elemente. Also verbindet sich gemäß der Natur des Lehrstoffs und dem ihm entsprechenden Wesen der Anlage, mit der einheitlichen Methode im Ganzen eine Vielheit der Behandlungsweise im Einzelnen, und damit die Mannigfaltigkeit, welche durch den Wechsel die lebendigere Erregung bringt und der Ermüdung und Langweiligkeit vorbeugt. Das sollten unsere Dozenten begreifen, um einzusehen, daß die Langweiligkeit, die in so vielen Hörsälen herrscht, nicht durch den Lehrstoff, sondern durch die Monotonie ihres Vortrages entsteht, und um überzeugt zu werden, wie unbegründet der von ihnen ausgehende Vorwurf ist, daß man durch die Feststellung und Forderung einer bestimmten Gesetzmäßigkeit für jede Art des Unterrichts und der Belehrung die Freiheit des Dozenten in Fesseln schlage und dem die freie Wissenschaft lehrenden Hochschullehrer Seminariums-Enge und Knechtschaft zumute. Jeder Lehrstoff, selbst ein so einheitlicher wie die reine Mathematik, erlaubt, ja erheischt eine Mannigfaltigkeit der Behandlung, und wenn auch die genetische, wo möglich in dialogischer Form, vorherrscht, so findet doch der Meister seiner Wissenschaft Gelegenheit genug zu historischen Bemerkungen in akroamatischer Weise. Darum Freiheit der Bewegung und Entwickelung nach allen Seiten hin, wie es der Frische eines lebendigen Geistes zusagt, nicht bloß in den sozialen Verhältnissen, sondern auch in der Wissenschaft! Wie wunderbar ist es doch, daß alle unsere Dozenten, ungeachtet der unendlichen Verschiedenheit der Wissenschaften, denselben Kathedervortrag handhaben! Er ist das Prokrustesbett unserer Hochschulen! Möchte die Mannigfaltigkeit des Lebens und Wirkens auch bald bei ihnen einkehren!

3. = Über objektive und subjektive Methode. =*

Rhein. Bl. N. F. LVI. S. 212 f.

1857.

Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen der heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung? Von A. W. Grube. Dritte, verm. u. verb. Aufl. Berlin 1856, Enslin. (Geh. 164 S. 15 Sgr.)

Diesem Buche ist es eigens ergangen. Der ursprüngliche Verleger, der Vater des jetzigen, hatte es vor 14 Jahren auf meine Empfehlung übernommen. Anfangs machte sich der Verkauf gut, es erschienen, auch in diesen Blättern, empfehlende Anzeigen, und im ersten Jahre war etwa die Hälfte der Auflage verkauft. Dann stockte er. Der Verleger sah mich etwas verlegen an, aber ich konnte nicht helfen. Das Buch schien überflutet. Da, ich glaube es war 1850, wurde es ohne erkennbare Ursache wieder flott, die litterarischen Wellen spülten es wieder in das Fahrwasser, es wurde bald eine zweite Auflage nötig, jetzt die dritte. Habent sua fata libelli. Das erste Schicksal war nicht verdient, wohl aber das zweite und dritte. Es ist ein sehr gutes Buch und es verdient, noch mehr Heiteres zu erleben. Es schlägt einen sehr einfachen, von Lehrern und Schülern leicht faßbaren Lehrgang ein, es beschränkt sich auf das Wesentlichste und fördert die geistige Entwickelung der Kinder. Doch das ist, man kann sagen, allgemein bekannt; wer es noch nicht weiß, der mache diese Bekanntschaft, schon um des interessanten Zusatzes auf dem Titel willen: sittliche Bildung — durch Rechenunterricht! (was werden die Unverbesserlichen, fünfzig Jahre Zurückgebliebenen oder dreihundert Jahre wieder Zurückschreitenden, welche Unterricht und Erziehung einander nebenordnen, natürlich in der bescheidenen Meinung, daß sie erziehen, wir nur unterrichten,** dazu sagen?); der Name des Verfassers ist nach dem vorliegenden Erstlingswerk so bekannt geworden, daß es eine Arbeit des hinkenden Boten wäre, wollte man ihn den Lehrern noch ins Ohr rufen. Hiermit sei diese dritte Auflage nach Verdienst und Gebühr

* Grubes Buch, das außerordentlich anregend gewirkt hat, ist erstmals 1842, dann 1852 erschienen. Aus dem Erscheinen der dritten Auflage nimmt Diesterweg den Anlaß, den Unterschied zwischen objektiver und subjektiver Methode zu erörtern und die ausschließliche Geltung der letztern zu erweisen.

** Dazu ist zu vgl. der Aufsatz unter I, 4. Diesterweg betont in der Zusammenstellung des erziehenden Unterrichts den Unterricht, der selbstverständlich auch erziehe. Die Herbartische Schule betont die Erziehung, der der Unterricht nur als Mittel dient.

angezeigt, ich überhebe mich einer besonderen Betrachtung des Lehrganges. Aber das Buch wollen wir noch nicht verlassen. Der Verfasser hat die Vorrede zur ersten Auflage wieder abdrucken lassen, eine neue zur dritten hinzugefügt, in beiden Ansichten ausgesprochen, die einer Besprechung ebenso wert wie bedürftig sind, und damit wollen wir uns eine Weile beschäftigen. A. Grube gilt bei manchem als ein Mann der Autorität. Die Gemütlichen* pflegen sich auf ihn zu berufen; er hat, soviel ich weiß, die Notwendigkeit der Gemütsbildung neben oder über der Verstandesbildung zuerst bekannt, und seitdem werden die Schalmeien auf diesen Ton gestimmt, obgleich sie — die Toten reiten schnell — in manchem friedlichen, stillen Gau, wo man von der süßen Melodei so verfolgt wurde, wie einstens jener Brite von Marlborough s'en va-t-en guerre, wieder mehr und mehr zu verstummen scheint. Ob nun die Gemütspädagogen, namentlich der sentimentale Ausschuß derselben, sich auf Herrn A. Grube zu berufen Ursache hat, ob er ein Mann ihrer Art ist, wird sich nachher zeigen. Machen wir ein paar Gänge mit ihm!

In dem ersten Vorworte redet der Verfasser zuerst von der „objektiven“ Methode und zwar von der „schlechten“ Art derselben, der „abstrakt-wissenschaftlichen“, von der uns Pestalozzi zu der „naturgemäß-subjektiven“ oder „psychologischen“ hinübergeführt habe, jedoch scheine es, daß wir statt des „objektiven einen subjektiven Formalismus“ gewonnen hätten; ja es sei gewiß, daß wir uns in die „einseitig-subjektive“ Methode verfahren haben. Nicht bloß dem anschauenden Subjekte, sondern auch dem angeschauten Objekte müsse sein Recht widerfahren, und aus der gleichmäßigen Berücksichtigung beider eine „konkret-objektive“ Methode zustande kommen; der Gegenstand sei zugleich seine Methode. Jeder Lehrgang ohne Unterlage eines Prinzips sei ein bloß subjektives Verfahren, nicht Methode, sondern Manier, und die tadelnswerte Zersplitterung des Stoffes selbst in den besten Rechenbüchern sei eine Folge der beschränkten Würdigung des Objektes, das so zu behandeln sei, daß der Lehrer das Ganze von A bis Z sich selbst zu konstruieren vermöge, sobald man sich der zugrunde liegenden Idee bemächtigt habe.

Dieser kurze, für unsern Zweck genügende Auszug deutet den Lesern an, was für wichtige und pädagogisch interessante, noch nicht überall gelösete Probleme damit angedeutet sind, die das Nachdenken des nach klarer Erkenntnis seines Verfahrens ringenden Lehrers in

* Die Gemütlichen sind eine Zeiterscheinung, über die das Nähere unter I, 9 zu sehen ist.

sehr fruchtbarer Weise anzuregen geeignet sind: objektive Methode, subjektive Methode, schlechte und falsche Art beider, gute und richtige Art derselben, naturgemäß-subjektive oder psychologische Methode, konkret-objektive und einseitig-subjektive Methode u. s. w. Das sind doch gewiß der Überlegung sehr würdige Gegenstände; für den denkenden Lehrer sind sie gar nicht zu umgehen. Dieselben hängen mit den Fragen zusammen oder setzen vielmehr deren Beantwortung voraus: Was ist objektiv? subjektiv? ist das Objektive das Positive? das Subjektive das Negative? bezieht sich der Begriff des Positiven auf den Gegenstand, die Sache, oder auf deren Quelle und Ursprung? welches ist der Begriff des konkret-Objektiven?

Wer darauf sofort klare Antworten zu geben imstande ist, gehört nicht zu den letzten unter den Lehrern.

Ich beschränke mich auf die Beantwortung der Hauptfrage, durch welche die übrigen sich lösen lassen: Hat sich die Methode zuoberst nach dem Objekt oder nach dem Subjekt zu richten? ist, wie Grube behauptet, das Objekt die Methode? Ich sage „zuoberst". Denn daß die Methode das eine oder das andere ganz und gar nicht zu berücksichtigen habe, wird niemand behaupten. Jedes Objekt ist ein bestimmter Gegenstand von eigentümlicher Natur, dessen Wesenheit demnach zu respektieren ist, weil gerade sie aufgefaßt werden soll, und das Subjekt ist der Mensch, der sich mit seinen Anlagen, die so und so beschaffen sind, des Gegenstandes bemächtigen soll, deren Natur also nicht übersehen werden darf. Habe ich es, um auf das erste noch einen Augenblick näher einzugehen, z. B. mit einem mathematischen Gegenstand zu thun, so werde ich denselben anders behandeln wie einen historischen, es sind Vorstellungen und Begriffe zu entwickeln, die nicht isoliert neben einander liegen, sondern von einander abhängen und durch einander erkennbar sind, ich habe Deduktionen und Demonstrationen zu machen, kurz Mathematik zu treiben, — die Natur des Gegenstandes kann also nicht außer acht gelassen werden. Es versteht sich das so von selbst, daß es überflüssig ist, es besonders auszusprechen; es trifft daher auch die disjunktive Frage, die oben aufgeworfen wurde, eigentlich nicht. Also: Objekt, oder Subjekt? ist das Objekt die Methode? Ich gebe meine Meinung an einem Beispiele.

Einer der objektiven Gegenstände in der Welt ist die Welt selbst, das Weltall mit Sonne, Mond und Sternen, der Kosmos. Er ist gegeben; so wie er ist, ist er; keinem denkenden Wesen kann es einfallen, ihn ändern zu wollen. Wer ihn erkennen will, hat ihn so zu erkennen, wie er ganz unabhängig von ihm da ist. Der Gegenstand ist rein objektiv. Und zugleich oder eben deswegen ist er für

alle denkenden Wesen des Weltalls derselbe, von welchen wir, da wir nur das eine kennen, nur den Menschen in betracht ziehen. Für alle Menschen, die gelebt haben und leben werden, sie mögen sich aufhalten, wo sie wollen, ist das Weltall dasselbe, und wenn zwei Menschen es erkennen, sowie es ist, so haben sie dieselben Vorstellungen im Kopfe, dieselben Kenntnisse von ihm. Die aufzufassenden Wesenheiten sind da, für alle dieselben, unabänderlich, gegeben — der Mensch hat sie aufzusuchen und sich zum Bewußtsein zu bringen. Und zwar, da die Menschennatur die eine und gleiche ist, auf dieselbe Weise. Das Subjekt kommt demnach hier, wie es scheint, gar nicht in Frage, die Methode ist die streng objektive, das Objekt diktiert sie.

Gegen diese Argumentation dürften aber doch wohl bald dem einen oder andern gewisse Bedenken und Einwürfe einfallen. Wie, wenn ein Mensch auf einem der Pole, ein zweiter auf dem Äquator wohnt, sollte das keinen Einfluß auf die Reihenfolge der Kenntnisse, die jener und dieser sich sammelt, haben? Würde, wenn auch das Endresultat für beide Standorte dasselbe wäre, nicht doch der Ausgangspunkt und folglich die Bewegung von ihm zu dem Resultate ein verschiedener sein? Wie, wenn ein Mensch auf dem Monde oder auf der Sonne wohnte, so wäre und bliebe freilich das Weltall dasselbe; aber auch der Anfang der Erkenntnis desselben und der Fortschritt?

Denkt man außerdem daran, daß der Lernende ein einzelner ist, auf eigentümlichem Standpunkte steht, seine Kenntnisse oder Nichtkenntnisse hat, daß jeder Lernende mit seinen Gaben und Kräften, die so oder anders modifiziert sind, den einen und gleichen Gegenstand aufzufassen hat, daß dieses aber von verschiedenen Menschen in verschiedenen Graden geschehen wird, daß sie zwar an demselben Ziele, an der Auffassung der einen objektiven Wahrheit ankommen sollen, daß aber diese Bewegung nach diesem Ziele von ihrem speziellen Standpunkte aus und in ihrer eigentümlichen Weise geschehen wird, weil es nicht anders sein kann: so wird man inbetreff obiger Schlüsse etwas bedenklich werden.

Dieses Bedenken steigert sich zur stärksten Bezweiflung, wenn wir uns den Lehrer der Jugend denken und seine Pflicht. Derselbe hat nicht abstrakte Menschen, sondern einzelne Schüler, Individuen, vor sich, die so und so alt sind, dies und jenes gelernt oder nicht gelernt haben, so oder anders begabte Köpfe sind: soll er auf diese Eigentümlichkeiten und Verschiedenheiten keine Rücksicht nehmen, soll er junge und alte Knaben, Jünglinge und Männer in derselben Weise mit dem objektiven Weltall bekannt machen? Das wird niemand behaupten. Es reicht also nicht hin, daß er das Weltall, den

Gegenstand des Lehrers, kenne; es reicht nicht hin, daß er die Menschennatur, welche diesen Gegenstand fassen soll, kenne; sondern er muß die einzelnen Lernenden, ihren Standpunkt, ihre Vorkenntnisse, ihre Begabung ꝛc. genau kennen, und nach diesen Eigentümlichkeiten hat er sich als verständiger Lehrer dieser Schüler zu richten, nach deren Kapazität wird er seinen Unterricht einrichten, das Objekt wird den Subjekten angepaßt, die Methode wird nicht bloß in dem Sinne, daß dabei die dem Objekt gegenüber subjektiv zu nennende Menschennatur, sondern auch die bestimmte Gattung von Schülern in betracht gezogen wird, eine subjektive sein. Ja noch mehr, da der Lehrer einzelne Schüler, einen einzelnen Schüler, kurz jedenfalls Individuen vor sich hat und er diese Individuen oder dieses Individuum bilden soll, so wird sich seine Unterrichtsweise: der Ausgangspunkt, der Fortgang, der Weg, kurz die Methode, nach diesen Individuen richten, die Methode wird eine individuelle sein. Also zuoberst nicht objektiv, sondern subjektiv d. h. der Menschennatur gemäß, aber in der speziellen Ausführung nach den Bedürfnissen der Individuen: subjektiv-individuell oder individuell-subjektiv. Unser Gegenstand, das Weltall, ist, als Lernobjekt für Menschen betrachtet, ein empirisch-rationaler Gegenstand, von sinnlichen Erfahrungen geht man aus, reiht an sie Beobachtungen an und zieht Schlüsse aus denselben. Dies ist, wenn man den Gegenstand seiner Natur und Geschichte gemäß behandeln, ihn nicht nach Willkür mißhandeln, ihn z. B. nicht wie einen geschichtlichen Gegenstand traktieren will, im allgemeinen und für alle Lernenden der Gang, hergenommen von der Natur der menschlichen Subjekte, aber in steten, von der Eigentümlichkeit der Zöglinge oder Lernenden jedesmal abhängenden Modifikationen. Der Gegenstand an und für sich hat keine Methode, er steht fertig und vollendet da; aber er hat eine Geschichte, er ist in gewisser Weise geworden, er hat einen Anfang gehabt, er hat sich entwickelt und ist jetzt so und so. Deswegen sollte man meinen, dieser geschichtliche Entwickelungsprozeß diktiere die Methode. Aber wir kennen diesen nicht, wir hätten als Zeugen dabei sein und zusehen müssen, und selbst dann wäre dieser Entwickelungsgang für das Unterrichtsverfahren nicht maßgebend. Denn wir würden unsern jetzigen Schülern nur Nachricht davon in Worten geben können. Was hätten sie davon? Also selbst die reale Geschichte eines Gegenstandes, diese als bekannt vorausgesetzt, wäre dennoch nicht die Methode. Die Methode hat sich nach der Stellung des Menschen zu dem Gegenstande zu richten, nicht nach der Art, wie er geworden ist. (Wer diese Wahrheit bestreiten will, denke z. B. an die Geologie.) Aber die Kenntnis von ihm, die Wissenschaft, hat auch ihre Geschichte, und vielleicht ist diese Geschichte

der Wissenschaft die Methode. Auch nicht, wenigstens nicht in abstracto oder allgemein. Die Wissenschaft hat so viele Kreuz- und Querzüge machen, so viele falsche Schlüsse ziehen, so viel Irrwege einschlagen müssen, bis sie zur Erkenntnis der Wahrheit gelangt ist, daß es absurd wäre, den lernenden Schüler diese Irrungen und Irrfahrten mitmachen zu lassen, wie C. A. Zeller einst inbetreff der Religion meinte und ausführte, indem er als exzentrischer Kopf aus Liebe zu dem aufgestellten Grundsatz seine Waisenkinder in Königsberg anno 1809 erst zu Heiden, dann zu Juden, endlich zu Christen zu machen sich beeiferte. Also selbst die Geschichte der Wissenschaft, die man kennt, giebt keine absolut giltige Norm für die Methode ab, obgleich die richtige Methode manchmal mit der geschichtlichen Entwickelung einer Wissenschaft im ganzen kongruiert, wie es z. B. bei dem Weltall (der Astronomie) in der That der Fall ist.* Das Objekt also ist nicht die Methode (bestimmt sie nicht), die reale Geschichte des Objekts ist sie nicht, die Geschichte der Wissenschaft ist sie nicht, sondern die Natur des lernenden Individuums ist sie; die richtige Methode ist die individuelle, und, wie sich von selbst versteht, da vom Erziehen und Lehren der Menschenkinder die Rede, eine der Natur und Entwickelung der Menschenkinder gemäße, d. h. eine subjektive, die subjektiv-individuelle. Wer einen Gegenstand lehren will, muß ihn begreiflicherweise kennen. Aber diese Kenntnis macht ihn noch nicht zum (geschickten) Lehrer. Dieses wird der Kenner erst dann, wenn er den Gegenstand psychologisch, d. h. der allgemeinen, besonderen und individuellen Menschennatur gemäß — naturgemäß — zu behandeln versteht.

Ich breche hier ab, es wäre sonst noch manches zu sagen. Denn über die Methode gehen jetzt wieder Gespenster um. Eins derselben spukt in dem schlesischen Seminarlehrer Jackisch, der (Schles. Seminarblatt, 1856, Nr. 2) die Eingebung bekommen hat, daß der Katechismus sich beileibe nicht, wie die unwissenden Pestalozzianer und die gottlosen Rationalisten zu meinen sich erfrecht haben, nach der Methode, sondern daß die Methode sich nach dem (heiligen) Katechismus zu richten habe. Diese und ähnliche neuen Entdeckungen, Enthüllungen und Offenbarungen der neuesten Schulwendung sind bei anderer Gelegenheit eines Blickes würdig.**

---

* Näheres darüber in meiner astronomischen Geographie, 5. Aufl. — Anm. Diesterwegs.

** Bereits geschehen, im Pädag. Jahrbuche für 1857. — Anm. Diesterwegs. — Im Schlesischen Schulblatt, 1856, Nr. 2, hatte Jackisch in einem Artikel gesagt: „Wir verstehen Luthern (seinen Katechismus) nicht und finden ihn auch für unsere Kinder nicht verständlich", dann aber erklärt, der Luthersche Katechismus erkläre sich von selbst: er sei kein Schulbuch und habe sich

Ich ziehe aus der angestellten Betrachtung noch folgende Schlüsse:

1. subjektiv-individuelle oder psychologische Methode verfährt nicht nach Willkür und Belieben, sondern nach Gesetzen, welche zu-oberst von dem Wesen und den Entwickelungsgesetzen der Menschennatur, und wenn von der Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstande die Rede ist, in untergeordneter Weise von diesem hergenommen sind. Ein Versehen gegen jene wirkt viel nachteiliger als ein Mißkennen dieser. Es ist nichts dagegen zu sagen, wenn jemand diese wichtige Methode die subjektiv-objektive oder die objektiv-subjektive nennt; aber die Berücksichtigung des Gegenstandes versteht sich bei jedem speziellen Gegenstand von selbst. Wenn es nun, wie Grube von gangbaren Rechenbüchern behauptet, vorgekommen ist, daß man den Gegenstand zu sehr zersplitterte, so ist das nicht ein an ihm begangenes Unrecht (denn er hat keine Rechte), sondern ein Verstoß gegen die psychologische Methode.

2. Dieselbe giebt überall die Norm ab für jedes methodische Verfahren.

Die „Methode" steht bei manchem der heutigen Wortführer in schlechtem Kredit. Ich bin gewiß, zu vermuten, daß dieselben nicht allzuviel von ihr verstehen. Auch gehören diese Wortführer in der Regel einem anderen Stande an und drängen sich den Lehrern auf. Was dieselben ohne Methode zu stande bringen, ist bekannt. Nach meiner unmaßgeblichen Meinung können die Lehrer über „Methode" nicht zu viel nachdenken. Dieselbe beugt sich vor keinem Gegenstande, sondern behandelt ihn nach ihren Vorschriften.

Der Weltstreit über den Ursprung der Religion, wenigstens des Christentums (die anderen Arten giebt man schon eher einer freieren Beurteilung preis), ist bekannt, und wir werden ihn hier nicht ausmachen. Ist sie vom Himmel gekommen ohne Zuthun der Menschen, oder ist sie, wie alles andere Erkennen, ein Produkt der Thätigkeit des menschlichen Geistes? ist ihre Quelle eine positive, oder fließt dieselbe fort und fort in der Menschennatur, die sich in der fortlaufenden Geschichte entwickelt?

Diejenigen, welche sich für den ersten Teil der Alternative erklären, die Religion als eine positiv-offenbare, fertig gegebene betrachten, pflegen auch zu fordern, daß sie als solche in ihrer vollendeten Gestalt auch an die Kinder gebracht werden müsse. Ein Mann, wie Herr Jackisch, verlangt solches sogar in betreff des Lutherschen Katechismus, nicht bloß vom Inhalt, sondern auch von seiner Anordnung und Form — ihm ist das alles gottgegeben, von dem abzuweichen ein frevel-

---

darum nicht nach der Methode, sondern diese habe sich nach jenem zu richten. (Pädag. Jahrb. für 1857, S. 233.)

haftes Beginnen ist. Trotz seines und seiner Herrn Konfratres Interdikts sind wir anderer Meinung, und ich denke auch diejenigen, welche die Religion aus übermenschlicher Quelle ableiten. Der Gang der Offenbarung kann mit der Entwickelungsweise eines Kindes übereinstimmen, aber notwendig ist es nicht, und wenn es nicht der Fall ist, so haben wir Kinderlehrer uns nicht nach dem Duktus der Offenbarung, sondern nach der Natur der Kinder zu richten. Es wird behauptet, daß der Fortschritt der Offenbarung mit der Entwickelung des Menschengeschlechts harmoniere. Wir glauben dieses sehr gern, da wir darin einen der Beweise erblicken, daß die Religion Produkt des Geistes der Menschheit ist; aber abgesehen davon, bleibt doch immer in betreff des Jugendunterrichts erst zu untersuchen, ob der Entwickelungsgang der Menschheit mit der Entwickelungsweise eines Kindes so übereinstimmt, daß jener als Norm für diese angenommen zu werden verdiene. Jedenfalls aber ist so viel gewiß: das Christentum hat sich, wie jede andere Religion und wie jede andere Erkenntnis historisch entwickelt, weshalb es richtig ist, daß wir in dem Unterricht desselben historisch verfahren, was auch aus anderen Gründen zu billigen ist.

3. Ich halte die Behandlung der Zahlen und den Rechengang Grubes für richtig, d. h. die allseitige Behandlung der einzelnen Zahlen und ihre Anordnung.* Was letztere betrifft, so wird es richtig sein, die 2 vor der 3 zu betrachten, im allgemeinen die kleinere früher als die größere; aber es folgt daraus nicht, die 7 allseitig vor der 8, die 13 vor der 14 zu behandeln; noch weniger folgt, daß jede Übung eines Normallehrganges mit jedem Schüler vorgenommen werden müsse. Ist die Befähigung dazu vorhanden, so ist der Fortschritt von 6 auf 12, von 20 auf 50 oder 100 über die zwischen inne liegenden Zahlen kein tadelnswerter Sprung. Dieses

* Wohl bekannt ist mir die Polemik, welche Hug in seinem Werke: „Die Mathematik der Volksschule. Ein methodisches Handbuch für einen dem Wesen der Volksschule entsprechenden und alle ihre Stufen umfassenden Unterricht. Zürich 1854, Schultheß.“ S. 67 ff., gegen das Prinzip Grubes, die Operationen als Einteilungsgrund für das reine, die Rechnungsarten für das angewandte Rechnen zu verwerfen, aufstellt. Hier ist indessen der Ort nicht, näher darauf einzugehen. Es ist aber der Mühe wert, diese Einwürfe zu durchdenken, so wie denn das Werk von Hug eins der gehaltvollsten und bedeutendsten Werke ist, die über „die Mathematik in der Volksschule“, besonders über das Rechnen in derselben, jemals erschienen sind. Das Buch fordert das ernsteste Nachdenken heraus; kein denkender Lehrer wird es daher auch ohne Gewinn studieren. — Anm. Diesterwegs. — Hug glaubte, Grube habe, um dem Formalismus der Pestalozzi-Schmidschen Schule aus dem Wege zu gehen, nach der anderen Seite einen Schritt zu viel gethan. Grubes Methode, die vom Objekt sich leiten lasse, werde durch die Entwickelung der Mathematik und durch psychologische Gründe widerlegt.

zu behaupten aus Respekt vor dem Objekte würde mir fast lächerlich vorkommen. Die Natur und Beschaffenheit des lernenden Subjekts ist allüberall zuoberst maßgebend.

Ich breche hier ab, muß nur noch, da ich oben der „Gemütsbildung“ erwähnt habe, wie Grube es auch thut, über diesen fast zum Schlag- und Parteiwort gewordenen Begriff ein Wort sagen. Daß Grube den Unterricht in der Zahlenlehre und im Rechnen auch für die Gemütsbildung verwendet wissen will, daraus hätten die Gemütsschwätzer wohl entnehmen können, wie sehr sie sich verthun, wenn sie ihn als Gewährsmann für ihre sentimentalen Schwachköpfigkeiten aufstellen. Gerade die Zahl und mit ihr die ganze Mathematik steht bei diesen „Gemütlichen“ in dem Geruch, daß sie nur für den dürren Verstand, und zwar in Vergleich mit der Erhabenheit ihrer Lieblingsgegenstände, sehr untergeordneten Wert habe. Grube ist an dieser albernen Ansicht nicht schuld. Ihm hat die Behandlung der Zahl eine sittliche Bedeutung, und ihm ist Gemütsbildung identisch mit geistanregendem, gründlichem, das Interesse des Schülers fesselnden Unterricht überhaupt. Mit einem Manne dieser Art kann man sich leicht verständigen und einigen, und mit ihm zu verkehren ist eine Freude. Mögen sich daher die salbadernden Gemütsschwätzer, die eben dadurch beweisen, daß sie das Wesen des Gemüts in seinem Ernst, in seiner Wurzelhaftigkeit des gesamten Geisteslebens und in der von ihm ausgehenden Kraft, seiner Überzeugung treu zu folgen, noch gar nicht erkannt haben, auch jetzt noch die vorliegende Erstlingsschrift Grubes zum ernsten Studium angelegentlich empfohlen sein lassen!

---

4. Analytisch und Synthetisch.*

Rhein. Bl. N. F. XX. S. 44 f.

1839.

Der vorliegende lehrreiche Aufsatz bietet erwünschte Gelegenheit, meine Ansicht über die Begriffe analytisch und synthetisch vorzulegen.

* Dieser Aufsatz schließt sich an einen von Gabriel, einem sehr tüchtigen Lehrer des Diesterwegschen Seminars, verfaßten an: Anleitung zu analytischer Auflösung von Rechenaufgaben. Gabriel nennt den Gang von der Fragegröße einer Aufgabe zu den Zahlen derselben den analytischen, den von den Zahlen der Aufgabe zur Fragegröße den synthetischen und entscheidet sich für den ersteren. Die analytische Auflösung macht mit den Gründen des Verfahrens bekannt, „erfindet“; übrigens gehe „die analytische Auflösung, wenn auch im Stillen und nur dämmernd und halbklar“, auch der synthetischen voraus.

Zunächst wollen wir unsere Aufmerksamkeit auf Vorstellungen oder Begriffe, Urteile oder Gedanken u. s. w. richten, die von einander abhängig sind, durch einander erkannt werden, sich aus einander entwickeln. Ihre Gliederung, Aneinanderreihung, Ableitung, Auffindung, oder, wie man sagen will, kann nur in zwiefacher Weise geschehen, entweder fängt man mit den Gründen, Prämissen, Bedingungen, dem Vorliegenden, Bekannten, Gegebenen an und schreitet zu dem dadurch Begründeten, den Folgen, dem Bedingten, dem Unbekannten, dem Gesuchten fort, oder man macht es umgekehrt. Jenes geschieht, nach dem gewöhnlichen Ausdruck, auf dem progressiven oder fortschreitenden, dieses auf dem regressiven oder zurückschreitenden Wege — auch progressive und regressive Methode genannt. Was es heißen will, vom Unbekannten und Gesuchten zum Bekannten übergehen, und daß damit nicht gedacht wird, dieses aus jenem entwickeln zu wollen — was barer Unsinn wäre, da das Unbekannte nur aus dem Bekannten gefunden werden kann — wird aus dem Folgenden erhellen.

Gesetzt, es seien mehrere Vorstellungen (Begriffe, Gedanken, Urteile, Sätze, das ist hier alles dasselbe) a, b, c bekannt; ich vergleiche sie mit einander, entwickele ihren Inhalt, betrachte, was aus ihnen folgt, was zugleich, wenn auch nicht immer mitgedacht, aber doch mit ihnen gesetzt ist, und finde die neue Vorstellung d, oder mehrere, d, e, f u. s. w., und aus diesen wieder andere u. s. w., die ich an die vorhergehenden anreihe, aus ihnen entwickele, aus ihnen folgere, von ihnen ableite durch Schlüsse: so verfahre ich progressiv. Anders kann es, wie unmittelbar klar ist, gar nicht geschehen. Aus den Gründen werden die Folgen abgeleitet. Damit wird nun nicht gesagt, daß die Gründe auch immer zuerst erkannt werden; sehr häufig findet das Gegenteil statt, man erkennt zuerst eine abgeleitete Wahrheit und sucht zu derselben die Gründe. Man steigt dann von den Folgen zu den Gründen auf, umgekehrt von den Gründen zu den Folgen hinab. Das eine ist das Umgekehrte des andern. Da man in einem wissenschaftlichen Gange das Bedingende dem Bedingten, das Allgemeine dem Besonderen vorausschickt und die Sätze so an einander reiht, wie sie aus einander folgen, so hat man diesen Gang den progressiven genannt; regressiv ist das Gegenteil nur inbezug auf den progressiven Gang. (An die Art der psychologischen Entwickelung des Kindes muß man dabei nicht denken.)

Gesetzt nun, ich weiß nicht, in welcher Weise die Wahrheit z aus den Wahrheiten a, b, c u. s. w. folgt, so kann ein doppeltes Verfahren eintreten: entweder versuche ich, aus a, b, c die Mittelglieder d, e, f u. s. w. zu entwickeln, bis z folgt; oder ich überlege, was durch z vorausgesetzt wird, woraus z folgen würde, y, x, w,

v u. s. w., bis ich bei c, b, a anlange. In jenem Falle ist mein Verfahren progressiv, in diesem regressiv gewesen. Diese Benennungen beziehen sich auf das Äußere.

Richten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf das Innere, auf das, was bei diesen Prozessen mit den Vorstellungen geschieht, so finden wir: progressiv beziehen wir nicht nur die Vorstellungen auf einander, sondern wir setzen sie zusammen (man muß dabei nur nicht an arithmetische Kombination, Aufsummierung denken), wir bilden Vorstellungen, die als zusammengesetztere angesehen werden können; regressiv dagegen suchen wir die Elemente, welche die Folgerung bedingen, wir lösen auf. Darum heißt jene Methode auch die zusammensetzende oder synthetische, diese die auflösende oder analytische.

Äußerlich: progressiv und regressiv*; innerlich: synthetisch und analytisch.

Durch das synthetische Verfahren werden die einfacheren Wahrheiten, die Bedingungen an die Spitze gestellt, die dadurch bedingten, die zusammengesetzteren folgen; es entsteht der wissenschaftliche Zusammenhang, die geregelte Anordnung, das System, z. B. das Euklidische. Zwar läßt sich auch denken, daß man mit dem Letzten eines Systems anfangen und die ganze Reihe der Sätze rückwärts verfolgen und mit dem ersten endigen könne; aber dazu würde eine Energie des Denkvermögens gehören, wie es wohl nie einem Sterblichen eigen gewesen. Analytisch verfahren wir daher nur in einzelnen Fällen, um das synthetische Verfahren zu finden. Der analytische Gang ist der planmäßig oder methodisch erfindende, der heuristische. Hat man erkannt, wie ein Gesuchtes mit dem Gegebenen zusammenhängt, das Bedingte aus den Bedingungen abgeleitet werden kann: so verfährt man synthetisch. Die Analysis dient folglich dazu, um die Synthesis zu finden. Jene geht dieser nicht immer voraus; in vielen Fällen erkennt man sogleich die Abhängigkeit des Gesuchten von dem Gegebenen und die Art des Verfahrens, wodurch jenes aus diesem entwickelt wird, wie in den gewöhnlichen Rechenaufgaben, in welchem Falle das analytische Verfahren als gesucht und künstlich erscheinen würde. Der Schüler verfährt dabei, wenn auch nicht immer mit dem hellesten Bewußtsein, sondern oft instinktiv, richtig. Wenn aber die Art der Abhängigkeit und der Entwickelung des Gesuchten aus dem Gegebenen nicht unmittelbar

* Obgleich mir nicht unbekannt, daß das progressive Verfahren nicht immer synthetischer, d. h. zusammensetzender Art ist, und umgekehrt: so halte ich es doch hier, wo es auf eine kurze Erläuterung abgesehen ist, für besser, beide als mit einander verbunden zu betrachten, wie es in den meisten Fällen auch wirklich der Fall ist. — Anm. Diesterwegs.

klar ist, oder das Verfahren zum hellesten Bewußtsein erhoben werden soll: so muß man analytisch verfahren. Kenner der Geometrie wissen, daß das synthetische Vormachen, das Mitteilen oder Geben nichts taugt, indem der Schüler dadurch, wenigstens in vielen Fällen, mit verbundenen Augen zum Ziele geführt wird.

Das analytische Verfahren klärt über alles auf, je zusammengesetzter eine Aufgabe ist, desto notwendiger ist es; aber es setzt dann auch eine geübte Kraft voraus. Darum gehört es im allgemeinen nicht für den Standpunkt der Anfänger; es ist für Geübtere. Es ermittelt den kürzesten Weg und bewahrt vor allem Herumtappen und Probieren.

Um dieses deutlich einzusehen, denke man sich z. B. eine der oben von Gabriel behandelten zusammengesetzten Aufgaben. In denselben sind so viele Mittelglieder zu finden, daß man nicht unmittelbar weiß, wie die gegebenen Größen verknüpft werden müssen, um die gesuchte Größe zu finden. Soll man z. B. zwei der gegebenen Zahlen addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren; soll man potenzieren, radizieren, logarithmisieren: wer weiß es nicht? Thut man alles dieses zugleich, so thut man von den 7 Operationen gewiß Sechsfaches umsonst, indem nur eine derselben erforderlich ist; aber welche? Dies ist nur zu erkennen aus der Beziehung aller auf das Gesuchte. Darum fängt man mit diesem an, fragend: was muß gegeben sein, um es zu finden? Wer diese Frage noch nicht beantworten könnte, für den wäre die betreffende Aufgabe noch zu schwer. Gesetzt aber, er weiß dieses und antwortet sich selbst richtig: Um z zu finden, müssen y und x gegeben sein. Sind diese gegeben, so ist der analytische Gang kurz gewesen und er weiß nun, wie er synthetisch zu verfahren hat. Sind x und y nicht gegeben, so frägt er weiter: Was muß gegeben sein, wenn x, wenn y gefunden werden soll? Antwort: u, v, w. Und was, wenn diese bestimmt werden sollen? Antwort: für u — r und s; für v — o und p; für w — l, m und n; u. s. w. bis er zu den wirklich gegebenen Stücken gelangt. Sollte eines der nötigen fehlen, so kann die Aufgabe nicht gelöset werden, oder sie ist in dieser Rücksicht unbestimmt. Alles dieses wird durch einen Blick auf die Auflösungen Gabriels und die Figuren auf das deutlichste erkannt.

Das analytische Verfahren gleicht der Erforschung eines Stromes von der Mündung aufwärts zu den Nebenflüssen, in die Neben- und Seitenthäler bis zu den Bächen und deren Quellen hinauf; gleicht der Untersuchung eines Domes von der Spitze des Thurmes bis zum untersten Grunde; das synthetische Verfahren beginnt mit den Quellen, läßt aus ihnen die Bäche entspringen, vereinigt sie zu

Flüssen, diese zu Strömen, es legt zuerst das Fundament, setzt den untersten Stock darauf u. s. w. bis zur Spitze.

Weil beim synthetischen Verfahren, neben dem Prozeß des Zusammensetzens der Vorstellungen, Begriffe und Urteile, der Fortschritt vom Gegebenen zum Gesuchten geschieht; so hat man auch oft, wo dieses letztere allein vorkam, von synthetischem Verfahren gesprochen. So hat auch der „Wegweiser" (Teil II, S. 200) einmal das Wort genommen, wenn er sagt, daß die Kopfalgebra die Aufgaben synthetisch löse. (Wir kommen darauf zurück.) Besser aber ist es, das Wort synthetisch auf das zusammensetzende, analytisch auf das auflösende Verfahren zu beschränken. Wo aber das eine oder das andere vorkommt, gleichviel in welchen Gebieten, in rationellen oder empirischen, da ist ihr Gebrauch an der rechten Stelle; sie auf das mathematische Terrain allein beschränken zu wollen, wäre nicht nur gegen allen Sprachgebrauch, sondern auch gegen ihren eigentlichen Inhalt. Aus diesem Grunde rechnen die Methodiker

1. in der Sprache den Fortschritt vom Satze zum Wort und zum Laut;
2. in der Schreibkunst die Zerlegung der Buchstaben in Grund- und Haarstriche;
3. im Leseunterricht die Zergliederung eines Lesestücks in einzelne Gedanken;
4. in der Geschichte den Kappschen Vorschlag von der Gegenwart in die verflossenen Jahrhunderte hinauf;*
5. in der Geographie den Übergang vom Globus zu den Teilen der Erdoberfläche;
6. in der Chemie die Zerlegung eines Körpers in seine näheren und entfernteren Bestandteile;
7. in der Technologie die Zurückführung eines Kunstproduktes, z. B. des Alauns auf das Alaunerz;
8. in der Logik nicht nur die Zerlegung des Inhalts eines Begriffs, sondern auch die Bestimmung des Umfanges desselben,

u. s. w. zur analytischen Methode, und sie sprechen von analytischen Urteilen, analytischen Katechesen, analytischen Prozessen u. s. w. und von ihren Gegenteilen, von der entgegengesetzten, synthetischen Methode. Alles aus guten Gründen. Es erhellet zugleich daraus, ob es richtig sei, was neulich behauptet worden, daß man die Wörter analytisch und synthetisch „anders in der Logik, anders

* Dr. E. Kapp ist später (als Gymnasialdirektor a. D. in Hamm) Diesterwegs Bundesgenosse in der Bekämpfung der Regulative geworden. Seine Ansichten über den Geschichtsunterricht hat er geäußert in der Schrift: „Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes" (Hamm, 1834).

in der Methodik gebrauche", daß „Analysis diejenige Auflösung sei, durch die eine Frage oder sonst eine Schwierigkeit gelöset", daß „in der Arithmetik der Vortrag analytisch sei, wenn die ganze Gedankenreihe, aus der eine Regel herfließt, gehörig entwickelt werde", daß „beim algebraischen Kopfrechnen eine Synthesis nur in dem Falle stattfinde, wenn man aus einem besonderen Falle ein allgemeines Verfahren herleite, dieses Verfahren als eine Regel in bestimmten Worten ausspreche und die Regel dann kurz und bündig beweise", daß „Analysis und Synthesis nicht auf Gegenstände anwendbar seien, welche überwiegend auf Erfahrung und Überlieferung beruhen". (???) Um nur der Begriffe und Urteile zu gedenken, so kann erstlich ein Begriff entweder durch Zusammenfügung seiner Merkmale gebildet werden, oder er ist unmittelbar gegeben und er wird in seine Merkmale zerlegt. Im ersten Falle heißt er ein synthetischer, im zweiten ein analytischer Begriff. Sage ich von einem Begriffe ein Merkmal aus, das schon mit ihm gedacht wird, folglich durch Zergliederung seines Inhaltes gefunden worden ist, so heißt daß Urteil ein analytisches; füge ich ihm dagegen ein neues, durch Schluß aus ihm entwickeltes Merkmal bei, so heißt das Urteil ein synthetisches, weil neue Vorstellungen miteinander verknüpft werden. In jenem Falle war also das Verfahren auflösend, in diesem ist es verbindend, und es rechtfertigt sich dadurch der Gebrauch der Ausdrücke.

Wollten wir endlich noch fragen, ob die Lösung algebraischer Aufgaben zur analytischen oder synthetischen Methode gehöre, so würden wir zu unterscheiden haben. Wird eine algebraische Aufgabe durch Gleichung gelöset, indem man mit x anfängt, dieses wie eine bekannte Größe behandelt, Operationen, die an ihm vorgenommen werden, bezeichnet, bis man eine Gleichung herausbringt, und von da aus durch ihre Auflösung endlich die Größe findet, welcher x gleich ist: so könnte man, wenn man das Moment: zusammensetzend, nur bis zur Bildung der Gleichung festhält, das Verfahren synthetisch nennen. Weil aber von da an die sogenannte Auflösung der Gleichung durch Zerlegung geschieht, was die Hauptsache bleibt, indem dadurch die unbekannte Größe gefunden wird, so rechnet man die Algebra zur Analysis.*

Löset man die algebraische Aufgabe:

„Ich denke mir eine Zahl, multipliziere sie mit 5, dividiere das Produkt durch 10, ziehe vom Quotienten 30 ab, teile den Rest durch 2 und erhalte den Quotienten 10, welche Zahl habe ich gedacht?"

* Alles Operieren mit Gleichungen, die man „auflösen" muß, heißt Analysis in der Mathematik.

So:

„10 ist die Hälfte eines Produktes, dieses also $2 \times 10 = 20$. 20 ist ein Rest, nachdem 30 von einer Zahl abgezogen worden; diese ist also $30 + 20 = 50$. 50 ist mit 10 zu multiplizieren, giebt 500; diese durch 5 zu dividieren, giebt 100, welches die gesuchte Zahl ist" —:

so könnte man zwar einseitig festhaltend das Moment: vom Bekannten zum Unbekannten, das Verfahren synthetisch nennen; aber leicht würde dadurch Verwirrung des Sprachgebrauchs entstehen. Man halte darum auch hier, wie überall, die Synthesis als Zusammensetzung oder Verknüpfung, die Analysis als Zerlegung oder Auflösung fest, und nenne die Lösungsweise algebraischer Aufgaben durch Verstandesschlüsse auch Analysis. Denn wie der, welcher Aufgaben, wie die vorstehende, giebt, zusammensetzend operiert, so verfährt der, welcher sie löset, auflösend, folglich analytisch.

Endlich werde noch zweierlei bemerkt:

Zu einer vollkommenen Kenntnis, folglich vollkommenen Methode und vollkommenem Unterricht gehört die Verbindung des synthetischen und analytischen Verfahrens. Hat man einen Gegenstand oder einen Teil desselben, gemäß seiner Natur und berücksichtigend den Standpunkt des Schülers, synthetisch behandelt, so stellt man die Wiederholung analytisch an und umgekehrt.

Zweitens: das analytische Verfahren in der Mathematik ist das eigentlich heuristische. (Genetisch entwickelte Begriffe werden synthetisch gewonnen.) Das Wesen des Heuristischen besteht aber nicht, wie gleichfalls neulich behauptet worden, darin, daß es eine Lehrform, nämlich die Lehrform der Selbstbeschäftigung sei, und darum neben die Lehrformen dialogisch, katechetisch, erotematisch zu rangieren sei; das wäre etwas rein Äußerliches. Das Heuristische besteht seinem eigentlichen Wesen nach in einer Gliederung des Lehrstoffes nach bestimmtem Gedankengange, der das Gesuchte auf das Gegebene zurückführt. Die Gabrielsche Behandlung der Rechenaufgaben ist darum wahrhaft heuristisch.

---

5. Die Wichtigkeit des Kombinierens im Unterrichte.*

Rhein. Bl. N. F. III. S. 193 f.

1831.

1.

Unter dem Kombinieren versteht man das Zusammenfassen mehrerer Elemente — die Vereinigung gleichartiger Dinge, Größen, Vorstellungen, um durch ihre Verbindung neue Vorstellungen und Merkmale zu finden, neue Produkte zu gewinnen. Einige Beispiele mögen vorläufig diese Erklärung erläutern. Wenn die Rede davon ist, in wie vielen Punkten 4 gerade Linien einander durchschneiden können, so nimmt man zuerst 2 gerade Linien in die Vorstellung, zusehend, was sich mit diesen zweien in Ansehung des Durchschneidens machen lasse. Hierauf wird zu den zwei Linien eine dritte gefügt, und zugesehen, wie viel Punkte dadurch entstehen. Endlich wird auch die vierte Linie hinzugenommen. Indem man die Linien zu zweien, dreien, vieren zusammenfaßte, kombinierte man 2, 3 und 4 Elemente. —

Bekanntlich hat die deutsche Sprache 8 Grundlaute: a, ä, e, i, o, ö, u, ü, durch deren Vereinigung zu je zweien (Gezweien oder Amben) die Doppellaute entstehen. Wie viele dieser Doppellaute möglich seien, wird durch Kombination gefunden. Man vereinigt nämlich jeden Grundlaut mit jedem andern, und dann findet man alle möglichen Fälle, welche stattfinden können, abgesehen, ob alle diese möglichen Fälle sich wirklich aussprechen lassen und in der deutschen Sprache vorkommen oder nicht. Leicht läßt sich die Anzahl dieser möglichen Verbindungen zu zweien berechnen. Jeder Grundlaut kann mit jedem der anderen sieben verbunden werden; dieses giebt 7 Verbindungen. Da nun der Grundlaute 8 sind, so erhält man $8 . 7 = 56$ mögliche Verbindungen. Dieses ist die Anzahl aller absoluten Möglichkeiten. In der Wirklichkeit finden sie sich zwar nicht alle; darum aber ist ihre Aufstellung nicht unnütz. — Um aus einem anderen Gebiete noch ein Beispiel zu wählen, wollen wir uns erinnern, daß die drei Grundthätigkeiten des menschlichen Geistes in Erkennen, Fühlen und Wollen bestehen. Fänden sich dieselben für sich dastehend (isoliert) im Geiste, die eine ohne Beziehung und Verbindung zur anderen, so möchte es nicht sehr notwendig erscheinen, sie in ihrer gegenseitigen Beziehung und Verbindung zu betrachten, d. h. diese Geistesthätigkeit zu kombinieren. Dann aber stimmte der Gedanke nicht mit der Wirklichkeit überein, welche uns eine Vereinigung mehrerer und aller dieser Thätigkeiten vorführt. Darin ist

* S. Biogr. S. 88 und S. 98.

die Notwendigkeit begründet, sie, nachdem dieselben, des besseren Verständnisses wegen, einzeln betrachtet worden sind, in ihren wechselseitigen Verbindungen, und zwar in allen möglichen, dem Geiste vorzuführen. Darum kombiniere ich

Erkennen. Fühlen. Wollen.

I. Verbindungen zu je zweien, mit vorwaltendem Einen.

1. Erkennen mit Fühlen.
2. Erkennen mit Wollen.
3. Fühlen mit Erkennen.
4. Fühlen mit Wollen.
5. Wollen mit Erkennen.
6. Wollen mit Fühlen.

II. Verbindung zu drei Elementen.

Erkennen, Fühlen und Wollen.

2.

Diese Beispiele mögen vorerst hinreichen, um dem Leser klar zu machen, was unter dem Gegenstande, von welchem in diesen Worten die Rede sein soll, zu verstehen ist. Deutlichkeit wird die Sache durch die Fortsetzung erhalten.

Ich behaupte nun, daß dieses Kombinieren in dem Unterrichte von Wichtigkeit sei; wichtig in objektiver Hinsicht, weil es die Auffindung der Wahrheit erleichtert, Allgemeinheit und übersichtliche Ansicht derselben befördert, oft bedingt; wichtig in subjektiver Hinsicht, weil es zur Förderung allgemeiner Geistesbildung viel beiträgt. Die Wahrheit dieser Behauptung will ich nun in beider Hinsicht nachzuweisen mich bemühen. Ich rede daher zuerst von dem objektiven, dann von dem subjektiven Werte des Kombinierens im Unterrichte.

3.

Wichtig ist das Kombinieren in objektiver Hinsicht. Zuerst mögen Beispiele aus ganz verschiedenen Unterrichtsgegenständen sprechen. Absichtlich werde ich aus ganz ungleichartigen Fächern diese beweisenden Beispiele wählen, um die einseitige Meinung, daß die Kombinationen wohl auf dem Gebiete der Mathematik, nicht aber darum auch mit Vorteil in anderen Kenntnissen zu gebrauchen seien, zu beseitigen. Doch auch in dem Unterrichte der Mathematik ist die Wichtigkeit des Kombinierens noch bei weitem nicht nach Verdienst, oder auch gar nicht anerkannt. Ich berufe mich in dieser Hinsicht auf unsere besten und am weitesten verbreiteten Lehrbücher über Zahlen- und Raumlehre, namentlich auf die diese Gegenstände behandelnden Lehrbücher von v. Türk, Hoffmann, Harnisch und Kawerau. Diese größtenteils vortrefflichen Schulbücher würden die behandelten Gegenstände in vieler Hinsicht umfassender und allge-

meiner aufstellen, wenn sie an den gehörigen Stellen den Weg der Kombination eingeschlagen hätten. In meinem Werkchen über Zahlen- und Raumlehre* habe ich den Anforderungen der Kombinationslehre Genüge zu leisten mich bestrebt. Die Pestalozzische Schule ist auch in dieser Hinsicht nicht ohne Verdienst.

Am leichtesten wird es mir, den großen Wert des kombinierenden Lehrganges für Mathematik nachzuweisen. Ich wähle auch hier das Mittel der Beispiele; denn der Weg durch Beispiele ist, wie das Sprichwort sagt, kurz.

Wird die Frage aufgeworfen, welche verschiedene Lagen mehrere, z. B. 4 gerade Linien, in einer Ebene zu einander haben können — und diese Frage ist nicht zu umgehen, wenn der Schüler anders eine allgemeine Ansicht des Gegenstandes gewinnen soll — so kann dieselbe nur durch Kombination beantwortet werden. Sie sagt mir, daß die 4 g. L. entweder alle 4 parallel sind,

oder 3 parallel 1 durchschneiden,
" 2 " 2 "
" 2 " 2 mit jenen nicht, aber unter sich parallel,
" — " 4 nicht parallel.

Untersucht man die möglichen Lagen zweier Sehnen im Kreise, so zeigt mir die einfache Kombination, daß sie

entweder parallel
oder nicht parallel

laufen, und sich in letzterem Falle

entweder verlängert außer dem Kreise
oder in der Peripherie desselben
" innerhalb derselben

durchschneiden. Ohne erschöpfende Untersuchung der stattfindenden Verhältnisse werden Fälle übersehen, und dann gebricht es der Darstellung an Allgemeinheit, und damit ist der Hauptvorzug der Mathematik, die Allgemeinheit, darangegeben.

Viele Lehrer lieben die Mannigfaltigkeit mathematischer Beweise für dieselbe Wahrheit, z. B. für den Pythagoräischen Lehrsatz. Weit wichtiger aber ist es, denselben Beweis auf alle möglichen Lagen der Quadrate des rechtwinkeligen Dreiecks anzuwenden. Nur kombinatorisch findet man alle möglichst verschiedenen Lagen derselben. Sie sind:

* Formen-, Größen- und Verbindungslehre. Ein Leitfaden für Schüler. Zweite Auflage. — Handbuch dazu für Lehrer. Elberfeld, bei Büschler, 1830. — Raumlehre nach pädagogischen Grundsätzen. Bonn, bei Weber. — Leitfaden der Arithmetik, 3 Teile. Ebendaselbst. — Handbuch für den Gesamt-Unterricht im Rechnen, von D. und Heuser. Elberfeld. — Drei Übungsbücher für Schüler. Erstes, 5. Auflage. Elberfeld. — Anm. Diesterwegs.

I. Die 3 Quadrate liegen nach außen (ganz außerhalb der Dreieckebene), n. 1;
II. 2 Quadrate liegen nach außen, eins nach innen;
  1. das Quadrat der Hypotenuse nach innen, n. 2;
  2. „ „ „ ersten Kathete nach innen, n. 3;
  3. „ „ „ zweiten „ „ „ „ 4;
III. 1 Quadrat liegt nach außen, 2 nach innen;
  1. das Quadrat der Hypotenuse liegt allein nach außen, n. 5;
  2. das Quadrat der ersten Kathete liegt allein nach außen, n. 6;
  3. das Quadrat der zweiten Kathete liegt allein nach außen, n. 7;
IV. Kein Quadrat liegt nach außen, alle nach innen, n. 8.

Die Anwendung eines Beweises auf diese, auf kombinatorische Weise gefundenen, 8 Fälle zeigt den Gegenstand und die Art des Beweises in seiner allgemeinen Anwendbarkeit, durch alle Möglichkeiten, die auch hier Wirklichkeit und Notwendigkeit sind, hindurch.

Wenn von der Kongruenz der geradlinigen Triangel, dieser wichtigsten Sätze für die ganze Geometrie, die Rede ist, so begnügen sich die Schriftsteller damit, die Fälle aufzuzählen, unter welchen die Kongruenz stattfindet. Sie nennen in der Regel als Bedingungen derselben:

3 Seiten;
2 Seiten und den eingeschlossenen Winkel;
1 Seite und 2 Winkel.

Bleibt man dabei stehen, so wird der Schüler diese wichtige Lehre niemals übersehen, weil nicht kombinatorisch verfahren wurde. Der kombinatorisch erschöpfende Weg aber stellt alle möglichen Fälle auf, welche bei der Gleichheit eines oder mehrerer der in Frage kommenden Stücke geradliniger Dreiecke stattfinden können. Dies giebt folgende Übersicht:

I. Die Triangel haben ein Stück gleich.
  1. 1 Winkel;
  2. 1 Seite; . . . . 2 Fälle.
II. Die Triangel haben 2 gleiche Stücke.
  1. 2 Winkel;
  2. 1 Winkel und 1 Seite;
  3. 2 Seiten; . . . . 3 Fälle.
III. Die Triangel haben 3 gleiche Stücke.
  1. 3 Winkel;
  2. 2 „ 1 Seite;
  3. 1 „ 2 Seiten;
  4. 0 „ 3 Seiten; . . . . 4 Fälle.

IV. Die Triangel haben 4 gleiche Stücke.
1. 3 Winkel, 1 Seite;
2. 2 „ 2 Seiten;
3. 1 „ 3 Seiten; . . . . 3 Fälle.

V. Die Triangel haben 5 gleiche Stücke.
1. 3 Winkel, 2 Seiten;
2. 2 „ 3 Seiten; . . . . 2 Fälle.

VI. Die Triangel haben 6 gleiche Stücke.
3 Winkel und 3 Seiten; . . . . 1 Fall.

Summa 15 Fälle.

Wird nun dem Schüler die Aufgabe gestellt, für jeden einzelnen dieser möglichen Fälle die Kongruenz oder Nichtkongruenz der Triangel zu untersuchen, so *findet er als Resultat* die bekannten Sätze über die Kongruenzlehre der Triangel, und er weiß nun, warum man nur von diesen, und warum nicht von anderen Bedingungen der Kongruenz der Dreiecke redet. Der Gegenstand ist nun *erschöpft* und eine *allgemeine* Ansicht desselben gewonnen.

4.

Diese Beispiele mögen hinreichen, um die Wichtigkeit des Kombinierens in der *Raumlehre* nachzuweisen. Von gleicher Wichtigkeit zur Gewinnung einer allgemeinen Ansicht der Gegenstände durch erschöpfende Aufstellung aller Fälle ist das Kombinieren auf dem Gebiete der Arithmetik. Auch dafür einige Beispiele.

In der Lehre von den Proportionen sucht man ein unbekanntes Glied (x). Bei einseitiger Darstellung wird dieses x in die vierte Stelle, und *nur* in die *vierte* Stelle gesetzt. Es gehört aber ebensogut in die erste, zweite und dritte Stelle, und das alleinige Setzen desselben in die vierte Stelle führt den Schüler zu der einseitigen, darum falschen Ansicht, daß es in der vierten Stelle stehen *müsse*. Um diese Einseitigkeit zu vermeiden, veranlasse der Lehrer den Schüler, die gesuchte Größe in allen möglichen Stellungen zu finden. Nur dadurch eignet man ihm eine allgemeine Ansicht des Wesens der Proportionen, in welchen ein unbekanntes Glied steckt, an.

Die sogenannte Regel Quinque (Regel von fünf Gliedern) lehrt, wie aus fünf bekannten Größen eine davon abhängige sechste gefunden werde. Dabei aber soll man nicht stehen bleiben, sondern den Schüler finden lassen, daß, wenn die sechste gefunden ist oder als bekannt angenommen wird, von *je fünf* dieser sechs Größen die noch übrige sechste abhange, daß also jede Regel-Quinque-Aufgabe überhaupt 6 Aufgaben enthält, und diese 6 Aufgaben soll man ihn bilden und auflösen lassen. Er findet diese 6 Aufgaben auf *kombinatorischem* Wege.

In der zusammengesetzten Zinsrechnung werden Kapitalien, Zinsfuße, Zinsmengen und Zeiten mit einander verglichen. Es reicht nicht hin, wenn ich den Schüler frage, von welchen Umständen die Größe eines Kapitals, einer Zinsmenge u. s w. abhange; sondern ich soll ihm alle diese Fragen vorlegen, ich soll ihn alle diese möglichen Fragen und Fälle finden und beantworten lassen. Jenes kann er nur kombinierend leisten. Er wird sich folgende Aufgabe stellen:

Welches ist das gegenseitige Verhältnis
zweier Kapitalien bei gleichen Zinsen und gleichen Zeiten?
" " " " " " gleichem Zinsfuße?
" " " " Zeiten " " "
u. s. w. Siehe Diesterwegs Arithmetik, Teil 2, S. 67 und ff.

5.

Ich gehe nun dazu über, die Wichtigkeit des Kombinierens auch für den Unterricht nicht mathematischer Gegenstände durch einige Beispiele zu erläutern.

In dem Unterricht über den menschlichen Geist werden die einzelnen Vermögen der Erkenntnisthätigkeit genannt, definiert und beschrieben. Dadurch aber gelangt noch kein Schüler, selbst wenn der Lehrer statt der unfruchtbaren und leeren Namenerklärungen auf Thatsachen gegründete Realdefinitionen zu gewinnen weiß, zur Klarheit über die Organisation des menschlichen Geistes und seiner zusammengesetzten Operationen. Hierzu wird nicht nur erfordert, daß er sich eine klare Ansicht der einzelnen Vermögen, sondern auch, daß er das gegenseitige Verhältnis derselben unter einander, ihre Über-, Unter- und Nebenordnung und ihre Wechselwirkung untersucht und aufgefaßt habe. Es kommt daher darauf an, die Verhältnisse zu untersuchen, in denen jedes einzelne Vermögen zu den übrigen stehen könne. Diese Verhältnisse aber stellt die Kombination der einzelnen Geistesvermögen zu „je zweien“ auf.

In der logischen Lehre von den Vernunftschlüssen berücksichtigt man die Quantität und die Qualität der Vordersätze (Prämissen), um aus diesen beiden Momenten die Quantität und Qualität der Konklusion zu bestimmen. In den Handbüchern der Logik findet man gewöhnlich einige Fälle aufgestellt, ohne Angabe der Gründe, warum nicht alle möglichen Fälle angeführt sind, noch auch ihrer zu erwähnen. Und doch ist es nützlich, ja notwendig, alle Möglichkeiten aufzusuchen. Man begreift sonst gar nicht, warum die Logiker sich mit einigen Fällen begnügen. Die Zahl aller absoluten Möglichkeiten ist 16. Wird das allgemein bejahende Urteil durch a, das allgemein verneinende durch e, das besonders bejahende durch i, das besonders verneinende durch o ausgedrückt, so sind die 16 Kombinationen der Quantität und Qualität der Prämissen diese:

aa ea ia oa
ae ee ie oe
ai ei ii oi
ao eo io oo.

Wer die von **Fries** aufgestellte Übersicht der verschiedenen Temperamente kennt, wird von ihrer Wahrheit und Schönheit (der tief erkannten und gut geordneten Wahrheit fehlt nie die Schönheit) ergriffen worden sein. Die Sache ist so einfach, so klar, so einleuchtend, so anziehend, so leicht aufzufassen. Es fällt dadurch ein helles Licht auf ein Gebiet des menschlichen Geistes, das bisher im Dunkeln lag. Wem verdankt die Wissenschaft diesen Gewinn? Antwort: der kombinierenden Methode. —

Wer sich über **von Calkers** vollständige Aufstellung und Entwickelung logischer Gesetze gefreut hat und über die geistvolle Behandlung der Natur in **Okens** Werken erstaunt ist, verdankt diese geistige Freude und Erhebung der kombinierenden Methode. Denn durch sie gelangten diese Forscher zur Entdeckung neuer Wahrheiten und zu einem festen, sicheren Systeme.

Als ganz entschieden wird dem Leser die Wichtigkeit des Kombinierens im Sprachunterrichte erscheinen. Wir wollen daher bei diesem Punkte etwas länger verweilen.

Daß die Anzahl der möglichen Diphthonge in der (deutschen) Sprache ohne Kombinieren gar nicht gefunden werden kann, habe ich schon oben in der Einleitung zu diesem Aufsatze angegeben. Soll das Kind, wenn man der Meinung ist, daß es gut sei, ihm in den Leseübungen alle möglichen, wenn auch nicht vorkommenden, Lautzusammensetzungen vorzuführen, auf diese Art vielseitigst im Aussprechen aller zusammengesetzten Laute geübt werden, so müssen doch diese Lautzusammensetzungen vorher gefunden und aufgestellt sein. Und dies geschieht nur auf kombinatorische Weise.

Soll die Aufgabe gelöset werden, wie viele Arten von zwei-, drei-, vier- und mehrsilbigen Versfüßen es giebt, so kann dies nur mit Hülfe des Kombinierens geschehen. Bekanntlich unterscheiden sich die gleichvielsilbigen Versfüße durch die Zahl der Silben von kurzem und langem Zeitmaße. Bezeichnet man nach herkömmlicher Weise die lange Silbe mit einem geraden Striche (–), die kurze mit einem Häkchen (◡), so löset die Kombinationslehre jene Aufgabe auf folgende Weise:

Zweisilbige Versfüße.

– –
– ◡
◡ –
◡ ◡

Dreisilbige Versfüße.

— — —
— — ◡
— ◡ —
◡ — —
— ◡ ◡
◡ — ◡
◡ ◡ —
◡ ◡ ◡

8

Viersilbige Versfüße.

— — — —
— — — ◡
— — ◡ —
— ◡ — —
◡ — — —
— — ◡ ◡
— ◡ — ◡
◡ — — ◡
— ◡ ◡ —
◡ — ◡ —
◡ ◡ — —
— ◡ ◡ ◡
◡ — ◡ ◡
◡ ◡ — ◡
◡ ◡ ◡ —
◡ ◡ ◡ ◡

16

u. s. w.

Sieht man genauer zu, nach welchem Gesetze die Zahl der möglichen Versfüße bei gegebener Silbenzahl sich richtet und wie die Anzahl der Fälle mit den Silben wächst, so entdeckt man leicht das allgemeine Gesetz, daß

die Zahl der zweisilbigen Versfüße	$= 2.2 = 2^2 = 4$
" " " dreisilbigen " "	$= 2.2.2 = 2^3 = 8$
" " " viersilbigen " "	$= 2.2.2.2 = 2^4 = 16$
" " " fünfsilbigen " "	$= 2.2.2.2.2 = 2^5 = 32$
" " " sechssilbigen " "	$= 2.2.2.2.2.2 = 2^6 = 64$

u. s. w.

Ohne Kombination ist die Auffindung dieses Gesetzes gar nicht möglich, und ohne Kenntnis desselben bleibt die Aufstellung der einzelnen Fälle bloße Empirie. Überall soll der geistbildende Unterricht, wo nur immer möglich, bis zum allgemeinen Gesetze, welches alle einzelnen Fälle beherrscht, vordringen. Man nützt dadurch der Wissenschaft, welche behandelt wird, und dem Geiste, der sie behandelt.

In der Lehre von der Wortstellung des einfachen nackten Satzes erzählen die Sprachlehren, daß das Subjekt, das Prädikat und

die Kopula voranstehen könnten. Warum aber muten sie dem Lernenden nicht zu, die möglichen Stellungen der einzelnen Satzteile aufzusuchen? Warum stellen sie selbst nicht die verschiedenen Fälle auf? Aus keinem andern Grunde, als weil sie die Methode des Kombinierens nicht in der Sprache anwenden. Daß die Sache dadurch weit übersichtlicher, weit allgemeiner und erschöpfender wurde, zeigt gleich der Versuch. Die 3 Hauptsatzteile sind das Subjekt, die Kopula, das Prädikat. Wir fragen: Welches sind die möglichen Stellungen dieser 3 Satzteile in ihrer Aufeinanderfolge?

1. Das Subjekt voran. Also
Subjekt, Kopula, Prädikat;
" Prädikat, Kopula.
2. Die Kopula voran. Also
Kopula, Subjekt, Prädikat;
" Prädikat, Subjekt.
3. Das Prädikat voran. Also
Prädikat, Subjekt, Kopula;
" Kopula, Subjekt.

Daß man zu diesen allgemeinen Schematen gleich die belegenden Beispiele aufsuchen läßt, versteht sich von selbst. Aber es muß jedem Leser einleuchten, daß durch diese Erschöpfung eines Gegenstandes eine Festigkeit und Gewißheit in der Ansicht des Lernenden, wie auf keine andere Weise, erreicht wird.* Es kommt hier durchaus nicht darauf an, ob diese allgemein möglichen Fälle, diese absoluten Möglichkeiten, alle in der einzelnen Sprache vorkommen; genug, sie können vorkommen, und wenn sie in der deutschen Sprache nicht alle vorhanden sind, so ist dies vielleicht in der französischen oder englischen oder einer anderen Sprache der Fall. Ja gerade dadurch, daß ich die wirklichen Fälle mit den im allgemeinen möglichen vergleichen kann, gelange ich einzig und allein zur richtigen Beurteilung über die Armut und den Reichtum einer Sprache in dieser Hinsicht. Was man so häufig über den Wert oder Unwert, über den Reichtum dieser oder jener Sprache vor einer anderen u. s. w. lieset, beruht meist auf unbewiesenen Voraussetzungen und unbegründeten Annahmen. Welches untrügliche Mittel steht mir zu Gebote, um den Wert einer Sprache an sich und ihren Wert im Verhältnis zu einer anderen zu beurteilen? Kein anderes, als dies, daß ich zuerst untersuche: welche Formen können hier dem Gedanken

* Siehe den praktischen Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht, 3 Teile, bei Funke in Krefeld, z. B. 2. Teil, S. 202, 218 ff. — Anm. Diesterwegs.

nach vorkommen? Welche sind logisch möglich? Demnächst sehe ich zu, welche dieser möglichen Formen die Sprache wirklich hat, und in der genannten Beziehung habe ich alsdann durch den angestellten Vergleich eine sichere Antwort über den Wert meiner Sprache. Wende ich nun diesen allgemeinen Maßstab auf mehrere Sprachen an, so gelange ich zu einer auf bestimmten Zahlen und auf festliegenden begründeten Voraussetzungen basierten Wertschätzung derselben. Ohne diesen sicheren Maßstab bleiben die Lobpreisungen einzelner Sprachen leeres Geschwätz. Und wodurch anders, als durch Kombination, wird dieser allgemeine Maßstab gewonnen? —

Die Satzlehre hat nachzuweisen, durch welche Sprachteile die Hauptteile des nackten Satzes, Subjekt, Prädikat und Kopula, näher bestimmt werden können. Gesetzt nun, sie habe festgestellt, daß das Subjekt bestimmt werden könne durch das Eigenschaftswort, Fürwort, Zahlwort, den Artikel, das Hauptwort, den Infinitiv, das Adverb und Adjekt, welches alles durch Beispiele nachzuweisen wäre: so kann ja die weitere schöne Ausbildung der Satzlehre einzig auf kombinatorischem Wege geschehen. Durch ihn finden wir:

I. Das Subjekt wird ausgebildet durch 2 Bestimmer.

Sie sind:

1.	Eigenschaftswort und Fürwort;	
2.	„ „ Zahlwort;	
3.	„ „ Artikel;	
4.	Eigenschaftswort und Hauptwort;	
5.	„ „ Infinitiv;	
6.	„ „ Adverb;	
7.	„ „ Adjekt;	7 Fälle;
8.	Fürwort und Zahlwort;	
9.	„ „ Artikel;	
10.	„ „ Hauptwort;	
11.	„ „ Infinitiv;	
12.	„ „ Adverb;	
13.	„ „ Adjekt;	6 „
14.	Zahlwort und Artikel u. s. w.	5 „
15.	Artikel und Hauptwort u. s. w..	4 „
16.	Hauptwort und Infinitiv u. s. w.	3 „
17.	Infinitiv und Adverb u. s. w.	2 „
18.	Adverb und Adjekt	1 „
	Summa:	28 Fälle.

II. Das Subjekt wird ausgebildet durch 3 Bestimmer.

Sie sind:

1. Eigenschaftswort, Fürwort und Zahlwort;

2. Eigenschaftswort, Fürwort und Artikel;
3. „ „ „ Hauptwort;
4. „ „ „ Infinitiv;
5. „ „ „ Adverb;
6. „ „ „ Adjekt;
7. Zahlwort und Artikel;
8. „ „ Hauptwort;
u. s. w.

Ohne weitere Ausführung leuchtet es ein, daß wir nur auf diesem, d. h. auf dem kombinatorischen Wege, eine erschöpfende Aufstellung aller der Möglichkeit und Wirklichkeit nach vorkommenden Fälle einzelner Satzteile und Sätze aufzustellen imstande sind. Wer das Angedeutete weiter fortzusetzen Lust hat, wird über die tief eingreifende Wichtigkeit des Kombinierens in der ganzen Satzlehre erstaunen.

6.

Ich glaube nicht, daß noch mehrere Beispiele nötig sind, um nicht nur die Anwendbarkeit, sondern auch die Wahrheit des Satzes, dem es in diesem Aufsatze gilt, darzuthun. Doch scheint es mir zweckmäßig, noch kürzlich anzuführen, wie einige Schriftsteller durch die Anwendung der kombinierenden Methode zu einer allgemeineren und erschöpfenderen Darstellung der aufgeführten Wahrheiten hätten gelangen können. Wenn Herr A. Bornheim im 10. Hefte der Rheinisch-westfälischen Monatschrift 1824, in seiner vortrefflichen, gediegenen Abhandlung über Anschauungs- und Redeübungen einige der Beziehungen, welche im Satze vorkommen können, zusammenfaßt, so geschieht dies auf kombinatorische Weise. Erschöpfender und allgemeiner hätte die Ausführung durch Aufstellung aller möglichen Fälle werden können. In einer Reihe von zu bildenden Sätzen sollen z. B. vorkommen: der Gegenstand, von welchem die Aussage gilt (Wer), die Aussage selbst (Was), der Zielgegenstand (Wen), der Zweckgegenstand (Wem), der Ort (Wo), die Zeit (Wann) und das Mittel (Womit). Man verlangt alle möglichen Fälle und zu jedem ein Beispiel. Die Ausführung folge hier. Da jeder Satz einen Gegenstand enthalten muß, von welchem die Rede ist, und eine Aussage, so müssen folglich die beiden Elemente „Wer“ und „Was“ in jeden Satz mit aufgenommen werden. Außer diesen beiden notwendigen Satzteilen kommen noch im Satze vor:

I. ein Satzteil.
1. Wen. Das Pferd zieht den Wagen.
2. Wem. Die Mutter ruft dem Kinde.
3. Wo. Das Pferd steht im Stalle.

4. Wann. Die Hühner erwachen bei Tagesanbruch.
5. Womit. Der Wolf beißt mit den Zähnen.

II. Zwei Satzteile.

1. Wen und Wem. Der Lehrer giebt dem Schüler ein Buch.
2. „ „ Wo. Die Glucke wärmt die Küchlein unter den Flügeln.
3. „ „ Wann. Der Vogelfänger fängt die Krammetsvögel am frühen Morgen.
4. „ „ Womit. Der Löwe greift die Beute mit den Tatzen.
5. Wem „ Wo. Der Schüler gehorcht dem Lehrer in der Schule.
6. „ „ Wann. Der Fisch folgte gestern der Angel.
7. „ „ Womit. Ich winke der Mutter mit der Hand.
8. Wo „ Wann. Byron starb 1824 zu Missolonghi.
9. „ „ Womit. Der Träge liegt mit dem Ellenbogen auf der Bank.
10. Wann „ „ Die Kinder spielten gestern mit einem Balle.

III. Drei Satzteile.

1. Wen, Wem, Wo. Der Jäger sendet im Garten dem Vogel einen Pfeil nach.
2. „ „ Wann. Der Reiter giebt dem Rosse von Zeit zu Zeit die Sporen.
3. „ „ Womit. Der Lehrer zeigte dem Schüler mit dem Stocke die Noten.
4. „ Wo, Wann. Der Hund zerriß gestern im Walde einen Hasen.
5. „ „ Womit. Die Mutter bestrafte in der Stube das Kind mit der Rute.
6. „ Wann, „ Die Sonne belebt am frühen Morgen die Pflänzchen mit ihrem Strahle.
7. „ Wo, Wann. Der Feldherr rief in der Nacht den Truppen auf dem Schlachtfelde zu.
8. „ „ Womit. Karl folgte im Garten mit dem Steckenpferde der Schwester.
9. „ Wann, „ Mit Rührung dankt der Christ abends Gott.
10. Wo, „ „ In der Christnacht wird in den katholischen Kirchen mit allen Glocken geläutet.

IV. Vier Satzteile.

1. Wen, Wem, Wo, Wann. Ich schrieb gestern in der Laube dem Fritz einen Brief.
2. „ „ „ Womit. Der Chor sang auf der Orgel mit lauter Stimme Gott ein Danklied.
3. „ „ Wann, „ Der Menschenfreund erteilt Unglücklichen immer mit Freuden Trost.
4. „ Wo, „ „ Die Griechen vertrieben die Türken 1824 im Archipel mit Brandern.

5. Wem, Wo, Wann, Womit. Der Lehrer muß der Ungezogenheit überall und immer mit Ernst wehren.

V. Fünf Satzteile.

Wen, Wem, Wo, Wann, Womit. Vor 1800 Jahren erkannten in Jerusalem die Pharisäer Jesu mit Hohn den Tod zu.

So willkommen gewiß jedem denkenden Lehrer der deutschen Sprache die Regellehre des Herrn Professor Herling gewesen ist, so wird doch auch unleugbar in manchem Leser, wie in mir, der Wunsch rege geworden sein, daß es dem scharfsinnigen Verfasser gefallen hätte, die aufgestellten Sätze und Regeln mehr übersichtlich zu behandeln. Dieser Zweck wäre ohne Zweifel durch kombinatorische Darstellung in vorzüglichem Grade erreicht worden. Es sei mir erlaubt, meine Meinung durch einige Beispiele klar zu machen.

Hätte Herr Professor Herling das Kapital von der Vertauschung der Sätze seinem System getreu, welches den zusammengesetzten Satz aus dem einfachen ableitet, begründen wollen, so wäre nachzuweisen gewesen, welche Wortvertauschungen in der deutschen Sprache vorkommen, und ob so viele wirklich vorhanden sind, als die allgemeine Kombination der 3 Satzteile, Substantiv, Adjektiv, Adverb, aufstellt. Diese sind aber:

1. Vertauschung des Substantivs mit dem Adjektiv;
2. " " " " " Adverb;
3. " " Adjektivs " " Substantiv;
4. " " " " " Adverb;
5. " " Adverbs " " Substantiv;
6. " " " " " Adjektiv.

Genauer, als vorstehendes, gehörte, zufolge der Erläuterungen des Herlingschen Werkes S. 10 der ersten Auflage, die Verbindung der 4 Merkmale, logische und grammatische Gleichheit und Ungleichheit zweier Sätze, zu dem Plane des Verfassers. Es wäre nachzuweisen gewesen, ob, wie es wirklich der Fall ist, folgende Fälle vorhanden seien:

1. Logische Gleichheit und grammatische Gleichheit zweier Sätze;
2. " " " " Ungleichheit;
3. " Ungleichheit " " Gleichheit;
4. " " " " Ungleichheit.*

Wichtig überhaupt ist das Kapitel des Verfassers, welches von der Vertauschung der Sätze handelt. Erwehren kann man sich dabei

* Siehe Prakt. Lehrgang, Teil 2, Kap. 1 der weiteren Ausführung der Satzlehre. — Anm. Diesterwegs.

des Wunsches nicht, daß der Verfasser die möglichen Fälle kombiniert hätte. Es entsteht dann eine herrliche Übersicht, wegen der dadurch erzielten Erschöpfung der Sache. Ich stelle sie her, ohne die erläuternden Beispiele hinzuzufügen. Überall ist nur von grammatischen Sätzen die Rede.

I. Hauptsätze werden mit Nebensätzen vertauscht.
   1. mit Substantivsätzen;
   2. „ Adjektivsätzen;
   3. „ Adverbialsätzen.

II. Nebensätze werden mit Hauptsätzen vertauscht.
   1. Substantivsätze;
   2. Adjektivsätze;
   3. Adverbialsätze.

III. Nebensätze werden mit Nebensätzen vertauscht.
   1. Substantivsätze
      a) mit Adjektivsätzen;
      b) „ Adverbialsätzen.
   2. Adjektivsätze
      a) mit Substantivsätzen;
      b) „ Adverbialsätzen.
   3. Adverbialsätze
      a) mit Substantivsätzen;
      b) „ Adjektivsätzen.

7.

Das Bisherige möge hinreichen zur Begründung der Behauptung, daß das kombinierende Verfahren im Unterrichte und bei der Untersuchung wissenschaftlicher Gegenstände, überhaupt in objektiver Hinsicht, von Wichtigkeit sei. Im zweiten Teile dieses Aufsatzes will ich noch kurz die subjektive Wichtigkeit kombinatorischer Übungen mehr andeuten als ausführen.

Wenn es wahr ist, daß in der gründlichen Behandlung der Unterrichtsgegenstände das vorzüglichste Mittel zur Geistesbildung der Schüler gefunden wird, so muß es auch wahr sein, daß jedes Mittel, welches die gründliche Einsicht in den Gegenstand befördert und zur Entdeckung neuer Wahrheiten führt, dadurch zugleich die intellektuelle Bildung des Schülers in vorzüglichem Grade fördert, also subjektiv vorteilhaft einwirkt. So ist es in der That. Ein in objektiver Hinsicht wichtiger Hebel geistiger Schätze ist zugleich ein brauchbares Werkzeug für geistige Bildung, da der Geist sich durch das Finden der Wahrheit bildet. Wenn daher durch die Anwendung des Kombinierens in der That häufig und notwendig neue Wahrheiten entdeckt

werden, so ist damit, da eben das **Finden** der Wahrheit die geistige Entwickelung am meisten fördert, zugleich die Nachweisung gegeben, daß der Gebrauch des Kombinierens im Unterrichte wesentlichen Gewinn für die Geistesbildung der Schüler bringe. Wir werden dies noch besser begreifen, wenn wir die Sache noch von einigen anderen Seiten ansehen.

Mit Recht wird der Verstand im engern Sinne des Worts Begriffsvermögen genannt, da seine Thätigkeit darin besteht, daß er die sinnlichen Wahrnehmungen zu Begriffen umbildet, folglich die gewonnenen Vorstellungen verallgemeinert. Die Ausbildung des Verstandes muß also auch, der Natur des Verstandes gemäß, vorzugsweise durch Verallgemeinerung der Ansichten erstrebt werden. Die Begriffe dienen dem Verstande zur Auffassung des Einzelnen und Besonderen unter allgemeinerem Gesichtspunkte; sie verhelfen dem Verstande zu Übersichten. Jenes und dieses ist aber auch ein Resultat aller Kombinationen, indem sie durch Aufstellung aller möglichen Fälle sogar eine **erschöpfende** Übersicht des behandelten Gegenstandes herbeiführen. Die Kombinationen treffen alle geradezu den Entwickelungsgang des Verstandes, und sie liefern Produkte, welche denen des Verstandes im allgemeinen ganz gleichartig sind. Das Kombinationsvermögen dient daher unmittelbar den Zwecken des Verstandes. Noch klarer springt uns dies ins Auge, wenn wir erwägen, daß das Kombinationsvermögen der produktiven Einbildungskraft angehört, welche sich in dem geregelten Kopfe unter die Gesetze des Verstandes fügt, und dadurch geschickt wird, die sonst regellosen Spiele der Ideenassoziationen zu leiten. Wenn die Beherrschung der willkürlichen Ideenassoziationen überhaupt ein unentbehrliches Erfordernis eines geregelten Gedankenganges ist, so kann der höchst wichtige Einfluß des Kombinationsvermögens für Klarheit der Gedanken und den Gewinn der Herrschaft des Verstandes über den niedern und unwillkürlichen Gedankenlauf keinen Augenblick verkannt werden. Ein Mensch, welcher seine Vorstellungen nach Willkür zu verbinden nicht im stande ist, ist ein Spielball seiner Assoziationen und Phantasieen. Diese Willkür wird dem Schüler gewonnen durch Übung im Kombinieren, welches einen allgemeinen Einfluß auf alles Denken und Dichten behauptet. Nehmen wir noch hinzu, daß das Kombinationsvermögen den Stoff nicht erschafft, sondern daß derselbe ihm gegeben werden muß, mit welchem es dann nach Willkür verfährt, so werden wir das eigentümliche Wesen desselben klar begreifen, und dadurch vor den beiden Irrtümern, der zu großen und zu geringen Schätzung seines Wertes, bewahrt bleiben. Es steht daher zwar unter der Würde der höchsten Vermögen des menschlichen Geistes, welche ursprünglichen Stoff hervorbringen; ohne Kombinationsvermögen aber würde sich aus dem

In der zusammengesetzten Zinsrechnung werden Kapitalien, Zinsfuße, Zinsmengen und Zeiten mit einander verglichen. Es reicht nicht hin, wenn ich den Schüler frage, von welchen Umständen die Größe eines Kapitals, einer Zinsmenge u. s w. abhange; sondern ich soll ihm alle diese Fragen vorlegen, ich soll ihn alle diese möglichen Fragen und Fälle finden und beantworten lassen. Jenes kann er nur kombinierend leisten. Er wird sich folgende Aufgabe stellen:

Welches ist das gegenseitige Verhältnis
zweier Kapitalien bei gleichen Zinsen und gleichen Zeiten?
" " " " " gleichem Zinsfuße?
" " " " Zeiten " " "
u. s. w. Siehe Diesterwegs Arithmetik, Teil 2, S. 67 und ff.

5.

Ich gehe nun dazu über, die Wichtigkeit des Kombinierens auch für den Unterricht nicht mathematischer Gegenstände durch einige Beispiele zu erläutern.

In dem Unterricht über den menschlichen Geist werden die einzelnen Vermögen der Erkenntnisthätigkeit genannt, definiert und beschrieben. Dadurch aber gelangt noch kein Schüler, selbst wenn der Lehrer statt der unfruchtbaren und leeren Namenerklärungen auf Thatsachen gegründete Realdefinitionen zu gewinnen weiß, zur Klarheit über die Organisation des menschlichen Geistes und seiner zusammengesetzten Operationen. Hierzu wird nicht nur erfordert, daß er sich eine klare Ansicht der einzelnen Vermögen, sondern auch, daß er das gegenseitige Verhältnis derselben unter einander, ihre Über-, Unter- und Nebenordnung und ihre Wechselwirkung untersucht und aufgefaßt habe. Es kommt daher darauf an, die Verhältnisse zu untersuchen, in denen jedes einzelne Vermögen zu den übrigen stehen könne. Diese Verhältnisse aber stellt die Kombination der einzelnen Geistesvermögen zu „je zweien“ auf.

In der logischen Lehre von den Vernunftschlüssen berücksichtigt man die Quantität und die Qualität der Vordersätze (Prämissen), um aus diesen beiden Momenten die Quantität und Qualität der Konklusion zu bestimmen. In den Handbüchern der Logik findet man gewöhnlich einige Fälle aufgestellt, ohne Angabe der Gründe, warum nicht alle möglichen Fälle angeführt sind, noch auch ihrer zu erwähnen. Und doch ist es nützlich, ja notwendig, alle Möglichkeiten aufzusuchen. Man begreift sonst gar nicht, warum die Logiker sich mit einigen Fällen begnügen. Die Zahl aller absoluten Möglichkeiten ist 16. Wird das allgemein bejahende Urteil durch a, das allgemein verneinende durch e, das besonders bejahende durch i, das besonders verneinende durch o ausgedrückt, so sind die 16 Kombinationen der Quantität und Qualität der Prämissen diese:

aa ea ia oa
ae ee ie oe
ai ei ii oi
ao eo io oo.

Wer die von Fries aufgestellte Übersicht der verschiedenen Temperamente kennt, wird von ihrer Wahrheit und Schönheit (der tief erkannten und gut geordneten Wahrheit fehlt nie die Schönheit) ergriffen worden sein. Die Sache ist so einfach, so klar, so einleuchtend, so anziehend, so leicht aufzufassen. Es fällt dadurch ein helles Licht auf ein Gebiet des menschlichen Geistes, das bisher im Dunkeln lag. Wem verdankt die Wissenschaft diesen Gewinn? Antwort: der kombinierenden Methode. —

Wer sich über von Calkers vollständige Aufstellung und Entwickelung logischer Gesetze gefreut hat und über die geistvolle Behandlung der Natur in Okens Werken erstaunt ist, verdankt diese geistige Freude und Erhebung der kombinierenden Methode. Denn durch sie gelangten diese Forscher zur Entdeckung neuer Wahrheiten und zu einem festen, sicheren Systeme.

Als ganz entschieden wird dem Leser die Wichtigkeit des Kombinierens im Sprachunterrichte erscheinen. Wir wollen daher bei diesem Punkte etwas länger verweilen.

Daß die Anzahl der möglichen Diphthonge in der (deutschen) Sprache ohne Kombinieren gar nicht gefunden werden kann, habe ich schon oben in der Einleitung zu diesem Aufsatze angegeben. Soll das Kind, wenn man der Meinung ist, daß es gut sei, ihm in den Leseübungen alle möglichen, wenn auch nicht vorkommenden, Lautzusammensetzungen vorzuführen, auf diese Art vielseitigst im Aussprechen aller zusammengesetzten Laute geübt werden, so müssen doch diese Lautzusammensetzungen vorher gefunden und aufgestellt sein. Und dies geschieht nur auf kombinatorische Weise.

Soll die Aufgabe gelöset werden, wie viele Arten von zwei-, drei-, vier- und mehrsilbigen Versfüßen es giebt, so kann dies nur mit Hülfe des Kombinierens geschehen. Bekanntlich unterscheiden sich die gleichvielsilbigen Versfüße durch die Zahl der Silben von kurzem und langem Zeitmaße. Bezeichnet man nach herkömmlicher Weise die lange Silbe mit einem geraden Striche (—), die kurze mit einem Häkchen (◡), so löset die Kombinationslehre jene Aufgabe auf folgende Weise:

Zweisilbige Versfüße.

— —
— ◡
◡ —
◡ ◡

4

Dreisilbige Versfüße.

— — —
— — ◡
— ◡ —
◡ — —
— ◡ ◡
◡ — ◡
◡ ◡ —
◡ ◡ ◡

8

Viersilbige Versfüße.

— — — —
— — — ◡
— — ◡ —
— ◡ — —
◡ — — —
— — ◡ ◡
— ◡ — ◡
◡ — — ◡
— ◡ ◡ —
◡ — ◡ —
◡ ◡ — —
— ◡ ◡ ◡
◡ — ◡ ◡
◡ ◡ — ◡
◡ ◡ ◡ —
◡ ◡ ◡ ◡

16

u. s. w.

Sieht man genauer zu, nach welchem Gesetze die Zahl der möglichen Versfüße bei gegebener Silbenzahl sich richtet und wie die Anzahl der Fälle mit den Silben wächst, so entdeckt man leicht das allgemeine Gesetz, daß

die Zahl der zweisilbigen Versfüße $= 2 . 2 = 2^2 = 4$
„ „ „ drei= „ „ $= 2 . 2 . 2 = 2^3 = 8$
„ „ „ vier= „ „ $= 2 . 2 . 2 . 2 = 2^4 = 16$
„ „ „ fünf= „ „ $= 2 . 2 . 2 . 2 . 2 = 2^5 = 32$
„ „ „ sechs= „ „ $= 2 . 2 . 2 . 2 . 2 . 2 = 2^6 = 64$

u. s. w.

Ohne Kombination ist die Auffindung dieses Gesetzes gar nicht möglich, und ohne Kenntnis desselben bleibt die Aufstellung der einzelnen Fälle bloße Empirie. Überall soll der geistbildende Unterricht, wo nur immer möglich, bis zum allgemeinen Gesetze, welches alle einzelnen Fälle beherrscht, vordringen. Man nützt dadurch der Wissenschaft, welche behandelt wird, und dem Geiste, der sie behandelt.

In der Lehre von der Wortstellung des einfachen nackten Satzes erzählen die Sprachlehren, daß das Subjekt, das Prädikat und

die Kopula voranstehen könnten. Warum aber muten sie dem Lernenden nicht zu, die möglichen Stellungen der einzelnen Satzteile aufzusuchen? Warum stellen sie selbst nicht die verschiedenen Fälle auf? Aus keinem andern Grunde, als weil sie die Methode des Kombinierens nicht in der Sprache anwenden. Daß die Sache dadurch weit übersichtlicher, weit allgemeiner und erschöpfender wurde, zeigt gleich der Versuch. Die 3 Hauptsatzteile sind das Subjekt, die Kopula, das Prädikat. Wir fragen: Welches sind die möglichen Stellungen dieser 3 Satzteile in ihrer Aufeinanderfolge?

1. Das Subjekt voran. Also
   Subjekt, Kopula, Prädikat;
   „ Prädikat, Kopula.
2. Die Kopula voran. Also
   Kopula, Subjekt, Prädikat;
   „ Prädikat, Subjekt.
3. Das Prädikat voran. Also
   Prädikat, Subjekt, Kopula;
   „ Kopula, Subjekt.

Daß man zu diesen allgemeinen Schematen gleich die belegenden Beispiele aufsuchen läßt, versteht sich von selbst. Aber es muß jedem Leser einleuchten, daß durch diese Erschöpfung eines Gegenstandes eine Festigkeit und Gewißheit in der Ansicht des Lernenden, wie auf keine andere Weise, erreicht wird.* Es kommt hier durchaus nicht darauf an, ob diese allgemein möglichen Fälle, diese absoluten Möglichkeiten, alle in der einzelnen Sprache vorkommen; genug, sie können vorkommen, und wenn sie in der deutschen Sprache nicht alle vorhanden sind, so ist dies vielleicht in der französischen oder englischen oder einer anderen Sprache der Fall. Ja gerade dadurch, daß ich die wirklichen Fälle mit den im allgemeinen möglichen vergleichen kann, gelange ich einzig und allein zur richtigen Beurteilung über die Armut und den Reichtum einer Sprache in dieser Hinsicht. Was man so häufig über den Wert oder Unwert, über den Reichtum dieser oder jener Sprache vor einer anderen u. s. w. lieset, beruht meist auf unbewiesenen Voraussetzungen und unbegründeten Annahmen. Welches untrügliche Mittel steht mir zu Gebote, um den Wert einer Sprache an sich und ihren Wert im Verhältnis zu einer anderen zu beurteilen? Kein anderes, als dies, daß ich zuerst untersuche: welche Formen können hier dem Gedanken

* Siehe den praktischen Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht, 3 Teile, bei Funke in Krefeld, z. B. 2. Teil, S. 202, 218 ff. — Anm. Diesterwegs.

nach vorkommen? Welche sind logisch möglich? Demnächst sehe ich zu, welche dieser möglichen Formen die Sprache wirklich hat, und in der genannten Beziehung habe ich alsdann durch den angestellten Vergleich eine sichere Antwort über den Wert meiner Sprache. Wende ich nun diesen allgemeinen Maßstab auf mehrere Sprachen an, so gelange ich zu einer auf bestimmten Zahlen und auf festliegenden begründeten Voraussetzungen basierten Wertschätzung derselben. Ohne diesen sicheren Maßstab bleiben die Lobpreisungen einzelner Sprachen leeres Geschwätz. Und wodurch anders, als durch Kombination, wird dieser allgemeine Maßstab gewonnen? —

Die Satzlehre hat nachzuweisen, durch welche Sprachteile die Hauptteile des nackten Satzes, Subjekt, Prädikat und Kopula, näher bestimmt werden können. Gesetzt nun, sie habe festgestellt, daß das Subjekt bestimmt werden könne durch das Eigenschaftswort, Fürwort, Zahlwort, den Artikel, das Hauptwort, den Infinitiv, das Adverb und Adjekt, welches alles durch Beispiele nachzuweisen wäre: so kann ja die weitere schöne Ausbildung der Satzlehre einzig auf kombinatorischem Wege geschehen. Durch ihn finden wir:

I. Das Subjekt wird ausgebildet durch 2 Bestimmer.

Sie sind:

1.	Eigenschaftswort und Fürwort;	
2.	„ „ Zahlwort;	
3.	„ „ Artikel;	
4.	Eigenschaftswort und Hauptwort;	
5.	„ „ Infinitiv;	
6.	„ „ Adverb;	
7.	„ „ Adjekt;	7 Fälle;
8.	Fürwort und Zahlwort;	
9.	„ „ Artikel;	
10.	„ „ Hauptwort;	
11.	„ „ Infinitiv;	
12.	„ „ Adverb;	
13.	„ „ Adjekt;	6 „
14.	Zahlwort und Artikel u. s. w.	5 „
15.	Artikel und Hauptwort u. s. w..	4 „
16.	Hauptwort und Infinitiv u. s. w.	3 „
17.	Infinitiv und Adverb u. s. w.	2 „
18.	Adverb und Adjekt	1 „
		Summa: 28 Fälle.

II. Das Subjekt wird ausgebildet durch 3 Bestimmer.

Sie sind:

1. Eigenschaftswort, Fürwort und Zahlwort;

2. Eigenschaftswort, Fürwort und Artikel;
3. „ „ „ Hauptwort;
4. „ „ „ Infinitiv;
5. „ „ „ Adverb;
6. „ „ „ Adjekt;
7. Zahlwort und Artikel;
8. „ „ Hauptwort;
u. s. w.

Ohne weitere Ausführung leuchtet es ein, daß wir nur auf diesem, d. h. auf dem kombinatorischen Wege, eine erschöpfende Aufstellung aller der Möglichkeit und Wirklichkeit nach vorkommenden Fälle einzelner Satzteile und Sätze aufzustellen imstande sind. Wer das Angedeutete weiter fortzusetzen Lust hat, wird über die tief eingreifende Wichtigkeit des Kombinierens in der ganzen Satzlehre erstaunen.

6.

Ich glaube nicht, daß noch mehrere Beispiele nötig sind, um nicht nur die Anwendbarkeit, sondern auch die Wahrheit des Satzes, dem es in diesem Aufsatze gilt, darzuthun. Doch scheint es mir zweckmäßig, noch kürzlich anzuführen, wie einige Schriftsteller durch die Anwendung der kombinierenden Methode zu einer allgemeineren und erschöpfenderen Darstellung der aufgeführten Wahrheiten hätten gelangen können. Wenn Herr A. Bornheim im 10. Hefte der Rheinisch-westfälischen Monatschrift 1824, in seiner vortrefflichen, gediegenen Abhandlung über Anschauungs- und Redeübungen einige der Beziehungen, welche im Satze vorkommen können, zusammenfaßt, so geschieht dies auf kombinatorische Weise. Erschöpfender und allgemeiner hätte die Ausführung durch Aufstellung aller möglichen Fälle werden können. In einer Reihe von zu bildenden Sätzen sollen z. B. vorkommen: der Gegenstand, von welchem die Aussage gilt (Wer), die Aussage selbst (Was), der Zielgegenstand (Wen), der Zweckgegenstand (Wem), der Ort (Wo), die Zeit (Wann) und das Mittel (Womit). Man verlangt alle möglichen Fälle und zu jedem ein Beispiel. Die Ausführung folge hier. Da jeder Satz einen Gegenstand enthalten muß, von welchem die Rede ist, und eine Aussage, so müssen folglich die beiden Elemente „Wer“ und „Was“ in jeden Satz mit aufgenommen werden. Außer diesen beiden notwendigen Satzteilen kommen noch im Satze vor:

I. ein Satzteil.
1. Wen. Das Pferd zieht den Wagen.
2. Wem. Die Mutter ruft dem Kinde.
3. Wo. Das Pferd steht im Stalle.

4. Wann. Die Hühner erwachen bei Tagesanbruch.
5. Womit. Der Wolf beißt mit den Zähnen.

II. Zwei Satzteile.

1.	Wen und Wem.	Der Lehrer giebt dem Schüler ein Buch.
2.	„ „ Wo.	Die Glucke wärmt die Küchlein unter den Flügeln.
3.	„ „ Wann.	Der Vogelfänger fängt die Krammetsvögel am frühen Morgen.
4.	„ „ Womit.	Der Löwe greift die Beute mit den Tatzen.
5.	Wem „ Wo.	Der Schüler gehorcht dem Lehrer in der Schule.
6.	„ „ Wann.	Der Fisch folgte gestern der Angel.
7.	„ „ Womit.	Ich winke der Mutter mit der Hand.
8.	Wo „ Wann.	Byron starb 1824 zu Missolonghi.
9.	„ „ Womit.	Der Träge liegt mit dem Ellenbogen auf der Bank.
10.	Wann „ „	Die Kinder spielten gestern mit einem Balle.

III. Drei Satzteile.

1.	Wen, Wem, Wo.	Der Jäger sendet im Garten dem Vogel einen Pfeil nach.
2.	„ „ Wann.	Der Reiter giebt dem Rosse von Zeit zu Zeit die Sporen.
3.	„ „ Womit.	Der Lehrer zeigte dem Schüler mit dem Stocke die Noten.
4.	„ Wo, Wann.	Der Hund zerriß gestern im Walde einen Hasen.
5.	„ „ Womit.	Die Mutter bestrafte in der Stube das Kind mit der Rute.
6.	„ Wann, „	Die Sonne belebt am frühen Morgen die Pflänzchen mit ihrem Strahle.
7.	„ Wo, Wann.	Der Feldherr rief in der Nacht den Truppen auf dem Schlachtfelde zu.
8.	„ „ Womit.	Karl folgte im Garten mit dem Steckenpferde der Schwester.
9.	„ Wann, „	Mit Rührung dankt der Christ abends Gott.
10.	Wo, „ „	In der Christnacht wird in den katholischen Kirchen mit allen Glocken geläutet.

IV. Vier Satzteile.

1.	Wen, Wem, Wo, Wann.	Ich schrieb gestern in der Laube dem Fritz einen Brief.
2.	„ „ „ Womit.	Der Chor sang auf der Orgel mit lauter Stimme Gott ein Danklied.
3.	„ „ Wann, „	Der Menschenfreund erteilt Unglücklichen immer mit Freuden Trost.
4.	„ Wo, „ „	Die Griechen vertrieben die Türken 1824 im Archipel mit Brandern.

5. Wem, Wo, Wann, Womit. Der Lehrer muß der Ungezogenheit überall und immer mit Ernst wehren.

V. Fünf Satzteile.

Wen, Wem, Wo, Wann, Womit. Vor 1800 Jahren erkannten in Jerusalem die Pharisäer Jesu mit Hohn den Tod zu.

So willkommen gewiß jedem denkenden Lehrer der deutschen Sprache die Regellehre des Herrn Professor Herling gewesen ist, so wird doch auch unleugbar in manchem Leser, wie in mir, der Wunsch rege geworden sein, daß es dem scharfsinnigen Verfasser gefallen hätte, die aufgestellten Sätze und Regeln mehr übersichtlich zu behandeln. Dieser Zweck wäre ohne Zweifel durch kombinatorische Darstellung in vorzüglichem Grade erreicht worden. Es sei mir erlaubt, meine Meinung durch einige Beispiele klar zu machen.

Hätte Herr Professor Herling das Kapital von der Vertauschung der Sätze seinem System getreu, welches den zusammengesetzten Satz aus dem einfachen ableitet, begründen wollen, so wäre nachzuweisen gewesen, welche Wortvertauschungen in der deutschen Sprache vorkommen, und ob so viele wirklich vorhanden sind, als die allgemeine Kombination der 3 Satzteile, Substantiv, Adjektiv, Adverb, aufstellt. Diese sind aber:

1. Vertauschung des Substantivs mit dem Adjektiv;
2. " " " " " Adverb;
3. " " Adjektivs " " Substantiv;
4. " " " " " Adverb;
5. " " Adverbs " " Substantiv;
6. " " " " " Adjektiv.

Genauer, als vorstehendes, gehörte, zufolge der Erläuterungen des Herlingschen Werkes S. 10 der ersten Auflage, die Verbindung der 4 Merkmale, logische und grammatische Gleichheit und Ungleichheit zweier Sätze, zu dem Plane des Verfassers. Es wäre nachzuweisen gewesen, ob, wie es wirklich der Fall ist, folgende Fälle vorhanden seien:

1. Logische Gleichheit und grammatische Gleichheit zweier Sätze;
2. " " " " Ungleichheit;
3. " Ungleichheit " " Gleichheit;
4. " " " " Ungleichheit.*

Wichtig überhaupt ist das Kapitel des Verfassers, welches von der Vertauschung der Sätze handelt. Erwehren kann man sich dabei

* Siehe Prakt. Lehrgang, Teil 2, Kap. 1 der weiteren Ausführung der Satzlehre. — Anm. Diesterwegs.

des Wunsches nicht, daß der Verfasser die möglichen Fälle kombiniert hätte. Es entsteht dann eine herrliche Übersicht, wegen der dadurch erzielten Erschöpfung der Sache. Ich stelle sie her, ohne die erläuternden Beispiele hinzuzufügen. Überall ist nur von grammatischen Sätzen die Rede.

I. Hauptsätze werden mit Nebensätzen vertauscht.
   1. mit Substantivsätzen;
   2. „ Adjektivsätzen;
   3. „ Adverbialsätzen.

II. Nebensätze werden mit Hauptsätzen vertauscht.
   1. Substantivsätze;
   2. Adjektivsätze;
   3. Adverbialsätze.

III. Nebensätze werden mit Nebensätzen vertauscht.
   1. Substantivsätze
      a) mit Adjektivsätzen;
      b) „ Adverbialsätzen.
   2. Adjektivsätze
      a) mit Substantivsätzen;
      b) „ Adverbialsätzen.
   3. Adverbialsätze
      a) mit Substantivsätzen;
      b) „ Adjektivsätzen.

7.

Das Bisherige möge hinreichen zur Begründung der Behauptung, daß das kombinierende Verfahren im Unterrichte und bei der Untersuchung wissenschaftlicher Gegenstände, überhaupt in objektiver Hinsicht, von Wichtigkeit sei. Im zweiten Teile dieses Aufsatzes will ich noch kurz die subjektive Wichtigkeit kombinatorischer Übungen mehr andeuten als ausführen.

Wenn es wahr ist, daß in der gründlichen Behandlung der Unterrichtsgegenstände das vorzüglichste Mittel zur Geistesbildung der Schüler gefunden wird, so muß es auch wahr sein, daß jedes Mittel, welches die gründliche Einsicht in den Gegenstand befördert und zur Entdeckung neuer Wahrheiten führt, dadurch zugleich die intellektuelle Bildung des Schülers in vorzüglichem Grade fördert, also subjektiv vorteilhaft einwirkt. So ist es in der That. Ein in objektiver Hinsicht wichtiger Hebel geistiger Schätze ist zugleich ein brauchbares Werkzeug für geistige Bildung, da der Geist sich durch das Finden der Wahrheit bildet. Wenn daher durch die Anwendung des Kombinierens in der That häufig und notwendig neue Wahrheiten entdeckt

werden, so ist damit, da eben das Finden der Wahrheit die geistige Entwickelung am meisten fördert, zugleich die Nachweisung gegeben, daß der Gebrauch des Kombinierens im Unterrichte wesentlichen Gewinn für die Geistesbildung der Schüler bringe. Wir werden dies noch besser begreifen, wenn wir die Sache noch von einigen anderen Seiten ansehen.

Mit Recht wird der Verstand im engern Sinne des Worts Begriffsvermögen genannt, da seine Thätigkeit darin besteht, daß er die sinnlichen Wahrnehmungen zu Begriffen umbildet, folglich die gewonnenen Vorstellungen verallgemeinert. Die Ausbildung des Verstandes muß also auch, der Natur des Verstandes gemäß, vorzugsweise durch Verallgemeinerung der Ansichten erstrebt werden. Die Begriffe dienen dem Verstande zur Auffassung des Einzelnen und Besonderen unter allgemeinerem Gesichtspunkte; sie verhelfen dem Verstande zu Übersichten. Jenes und dieses ist aber auch ein Resultat aller Kombinationen, indem sie durch Aufstellung aller möglichen Fälle sogar eine erschöpfende Übersicht des behandelten Gegenstandes herbeiführen. Die Kombinationen treffen alle geradezu den Entwickelungsgang des Verstandes, und sie liefern Produkte, welche denen des Verstandes im allgemeinen ganz gleichartig sind. Das Kombinationsvermögen dient daher unmittelbar den Zwecken des Verstandes. Noch klarer springt uns dies ins Auge, wenn wir erwägen, daß das Kombinationsvermögen der produktiven Einbildungskraft angehört, welche sich in dem geregelten Kopfe unter die Gesetze des Verstandes fügt, und dadurch geschickt wird, die sonst regellosen Spiele der Ideenassoziationen zu leiten. Wenn die Beherrschung der willkürlichen Ideenassoziationen überhaupt ein unentbehrliches Erfordernis eines geregelten Gedankenganges ist, so kann der höchst wichtige Einfluß des Kombinationsvermögens für Klarheit der Gedanken und den Gewinn der Herrschaft des Verstandes über den niedern und unwillkürlichen Gedankenlauf keinen Augenblick verkannt werden. Ein Mensch, welcher seine Vorstellungen nach Willkür zu verbinden nicht im stande ist, ist ein Spielball seiner Assoziationen und Phantasieen. Diese Willkür wird dem Schüler gewonnen durch Übung im Kombinieren, welches einen allgemeinen Einfluß auf alles Denken und Dichten behauptet. Nehmen wir noch hinzu, daß das Kombinationsvermögen den Stoff nicht erschafft, sondern daß derselbe ihm gegeben werden muß, mit welchem es dann nach Willkür verfährt, so werden wir das eigentümliche Wesen desselben klar begreifen, und dadurch vor den beiden Irrtümern, der zu großen und zu geringen Schätzung seines Wertes, bewahrt bleiben. Es steht daher zwar unter der Würde der höchsten Vermögen des menschlichen Geistes, welche ursprünglichen Stoff hervorbringen; ohne Kombinationsvermögen aber würde sich aus dem

gegebenen Stoff wenig Neues bilden lassen. Für die Mathematik zumal gewinnt es die höchste Bedeutung, weil es selbst allgemeinere Wege einschlägt, als die allgemeine Arithmetik; denn das Summieren gleichartiger Einheiten z. B. ist ja nur eine Art kombinatorischer Thätigkeit. Diese besteht, um es ganz allgemein auszudrücken, in dem Ordnen der Vorstellungen nach allgemeinen Schematen. — Der bekannte pädagogisch-wissenschaftliche Schriftsteller C. G. Fischer in Berlin sagt in einem seiner Werke: „Die Kombinationslehre ist ihrem Wesen nach gar nicht auf Mathematik beschränkt. Denn kombinieren lassen sich alle vorstellbaren Dinge, es sei unmittelbar oder durch Symbole. So ist die hörbare Sprache ein Kombinieren von Lauten; alles Urteilen ist ein Kombinieren von Vorstellungen und Begriffen; alles Denken ein Kombinieren von Urteilen. Ja man kann sagen: daß alle unsere geistige Thätigkeit in einer Art von Kombinieren bestehe.“

Das Bisherige berechtigt zu der Behauptung, daß das Kombinieren mit dem Definieren und logischen Dividieren, daß die Kombinationen mit den Definitionen und Divisionen von gleicher Bedeutsamkeit für Geistesbildung und Wahrheitsforschung seien. Die Definition legt den Gehalt des Begriffs in seinen Merkmalen dar, die Division weiset den Umfang seiner Sphäre nach und die Kombination verbindet die einzelnen Teile beider zu neuen Produkten. Hieraus folgt, daß das kombinatorische Verfahren der synthetischen Methode angehört. Wenn daher die Pädagogen in der Behauptung, daß vorzugsweise die synthetische Methode zur Entwickelung der Geisteskräfte beitrage, recht haben, so ist es ebenso billig, daß sich ihre Liebe zur Synthesis auch auf die Kombinationslehre ausdehne, welche, wie ich gezeigt zu haben glaube, fälschlich und einseitig als ein ausschließliches Besitztum der Mathematik angesehen wird, und welche, wie ich ebenfalls anzudeuten mich bemüht habe, nicht nur in objektiver, sondern auch in subjektiver Hinsicht, sowohl für Wahrheitsforschung als für Geistesbildung überhaupt, einen entschiedenen Wert behauptet.

Hiermit will ich nun, wie es für sich einleuchtet, keineswegs behaupten, daß die Mathematik das einzige vorzügliche Bildungsmittel des Verstandes sei, sondenn nur, daß ihre Bedeutsamkeit für Geistesbildung überhaupt auch schon aus dem Grunde erhelle, weil ihre Methode und Produkte gar vielfältigen Gebrauch auch in nicht mathematischen Gebieten des Wissens und Forschens zulassen. Es wird uns dies auch keinen Augenblick wunder nehmen, wenn wir bedenken, daß die Mathematik als Erzeugnis des Geistes notwendig zur Entwickelung der Grundformen desselben beitragen müsse und darum als eine eigentliche Gymnastik des jugendlichen Geistes angestellt werden könne, daß folglich der Gewinn echt mathematischer Bildung

dem ganzen Geiste zu gut komme. Diese Ansicht besteht sehr gut neben der andern, daß die Mathematik zur universellen Bildung der Verstandesthätigkeiten des Menschen nicht ausreiche. Es ist nichts gewisser als dies. Denn die Mathematik hat es immer nur mit allgemein gültigen, keine Ausnahme gestattenden Wahrheiten, nicht aber mit Fällen und Regeln, die nicht für alle Fälle gelten, zu thun. Da letzteres in dem praktischen Leben meistens der Fall ist und in demselben gar selten eine mathematische Gewißheit gewonnen werden kann, vielmehr hier in der Regel nach Wahrscheinlichkeit, Analogie, und Erfahrung geschlossen werden muß, so erkennt der Pädagog darin die Notwendigkeit, den jugendlichen Geist auch an solchen Unterrichtsgegenständen zu üben, welche zum Teil auf Induktion, Analogie und Wahrscheinlichkeit, nicht auf apodiktischer Gewißheit beruhen. Solch ein Gegenstand tief wirkender Bildung ist z. B. die Sprache. Mathematik und Sprache (Muttersprache, versteht sich) behaupten darum unter den intellektuellen Bildungsmitteln den ersten Rang.

Zum Schlusse noch ein Wort über die Frage, auf welche Weise sich der ungeübte Lehrer und Schüler am leichtesten im Kombinieren übe, ob an reinen Gegenständen der Form, oder an wirklichen Dingen, welche dem geistigen Auge Stoff und Form zugleich vorführen. Über das letztere habe ich einmal mit dem einsichtsvollen Oberschulrat Zeller verhandelt. Derselbe war der letzteren Ansicht, ich der ersteren, und ich bin es noch. Stoff und Form stellen schon ein Mannigfaltiges, folglich Zusammengesetztes, auf, von denen das eine leicht allein die Aufmerksamkeit des Anfängers auf sich zieht und dadurch von der Hauptsache ablenkt. Einfachheit, Verhütung der Verwirrung und Irrung sind erste Erfordernisse beim Unterrichte der Anfänger, sie mögen erwachsen oder nicht erwachsen sein. In demselben Sinne verfährt der Lehrer, welcher Anfänger in der Musik zu unterrichten hat. Er trennt melodische, rhythmische und dynamische Übungen von einander, und erst, wenn das Einzelne, das Einfache zur Fertigkeit gebracht ist, geht der Lehrer zu einem zweiten Einfachen über, welches, nach gewonnener Fertigkeit in demselben, mit dem ersten in Verbindung zu betreiben ist. Gerade in dieser Trennung ungleichartiger Dinge, in dem Festhalten des einfachen Einzelnen, bestehe der hauptsächliche Vorzug der Logierschen Methode. In meiner bei Büschler in Elberfeld erschienenen geometrischen Kombinationslehre habe ich denselben Gang eingeschlagen. Hat sich der Schüler die Fertigkeit erworben, reine Gegenstände der Form zu kombinieren, so bringt er dieselbe zur Kombination zusammengesetzterer Gegenstände, der Worte, Sätze, Noten, Begriffe u. s. w. mit. Und auch dies geht dann mit derselben Leichtigkeit, wie jenes.

---

6. Didaktischer Katechismus.*

Jahrb. V. S. 276 f. VI. S. 248 f. und 324 f.

1855. 1856.

Der Anschauungsunterricht.

1. Welches ist sein Zweck?

Durch ihn soll das in die Schule eintretende kleine Kind für den eigentlichen Unterricht vorbereitet, dazu reif gemacht werden.

2. Welches ist demnach seine äußere Stellung?

Er bildet den Übergang aus der Freiheit im häuslichen Leben zu dem gebundenen und geregelten Schulleben, er vermittelt in unterrichtlicher Beziehung Haus und Schule.

3. Welche Eigenschaften fehlen in der Regel den Anfängern, die in die Schule eintreten, und die doch ein fruchtbarer Unterricht voraussetzt, oder: was soll der Anschauungsunterricht bewirken?

Die Kinder sollen genau sehen und scharf hören, genau aufmerken, ihre Phantasie beherrschen, wahrnehmen, beobachten, sich äußerlich ruhig verhalten, laut, deutlich, akzentuiert sprechen lernen.

4. An was für Gegenständen ist dieser anbahnende, vermittelnde, einen formalen Zweck, nicht eigentlich Kenntnissammlung bezweckende Unterricht vorzunehmen?

Durchweg an anschaubaren oder bereits angeschauten Gegenständen — daher sein Name. In ihm liegt die doppelte Bedeutung: wirkliche Wahrnehmung mit den Sinnen, besonders mit Auge und Ohr, und Veranstaltung, daß die Dinge, ihre Merkmale und Zustände zu lebendigen inneren Anschauungen werden.

5. Woran erkennt man es, daß dieses erreicht ist?

An der ganzen Erscheinung der kleinen Schüler, besonders aber an dem richtigen, treffenden mündlichen Ausdruck, auf welchen von Anfang an kein zu hoher Wert gelegt werden kann.

6. Womit beginnt der Anschauungsunterricht?

Nach einem das Zutrauen erweckenden Gespräch über Vater und Mutter rc., und nach einer Anleitung über die Art des Ant-

* Über dieses Unterehmen, aus dem wir die von Diesterweg verfaßten Abschnitte ausheben, bemerkt dieser (Jahrb. 1855 S. 252): „Nach so vielem Diskurieren, Diskutieren und Polemisieren scheint es uns an der Zeit und den Wünschen der Lehrer entsprechend, zu sagen, was und wie nach unserem Ermessen oder Bedünken in der Anstalt, welche den Grund zu jeder Art von Menschenbildung zu legen die Aufgabe hat, gelehrt werden solle. Was und wie! Wir schließen daher den Stoff selbst von unserer Betrachtung nicht aus, um mehr zu geben als eine bloß allgemeine Theorie und um des näheren, praktischen Zweckes willen".

wortens und Verhaltens in dem Schulzimmer mit dessen Betrachtung und seines Inhaltes selbst. Der Schüler soll in seiner Umgebung orientiert werden, er soll alle Dinge derselben genau besehen, benennen, beschreiben lernen.

7. Worauf muß vom ersten Tage an hauptsächlich gesehen werden?

a) Auf scharfes, akzentuiertes Sprechen — in ganzen Sätzen.

z. B. Was für ein Ding ist das?
Dieses Ding ist ein Stuhl.
Wie viele Beine hat dieser Stuhl?
Dieser Stuhl hat vier Beine u. s. w.

b) Auf Zusammenfassung aller an einem Gegenstande aufgefaßten Merkmale am Schlusse einer Übung — eine umfassend wichtige Rücksicht bei allem Unterricht. (!)

8. Welches ist die zweite Stufe?

Die Betrachtung der ganzen Schule, des Schulhauses, der Straße oder auch des Dorfes, der Stadt nach äußeren Merkmalen.

9. Die dritte?

Die Betrachtung der Tiere oder einiger Tiere des Wohnortes und des Menschen. (Ausgestopfte Tiere, z. B. ein Hahn, eine Henne, einige Vögel 2c. sind treffliche Lehrmittel.)

10. Wie weiter?

Dieses hängt von Umständen ab. Im allgemeinen wird man sagen können: die Zwecke des Anschauungsunterrichts können in wöchentlich 4—6 Stunden im ersten Schuljahre vollständig erreicht werden. Je unreifer und stumpfer die Kinder sind, desto länger muß er fortgesetzt werden. Derselbe kann sich weiter verbreiten über die Bäume und andere Gewächse der Umgebung, über die Beschäftigungsweisen der Menschen in derselben, über Wolken, Wetter, Wind, Feuer, Wasser, Sonne, Mond, Sterne, kurz über alle der wirklichen Anschauung zugänglichen Dinge. Dieselben müssen entweder von den Schülern gekannt sein, oder man muß sie ihnen vorführen. Genaue Betrachtung und Beschreibung der Modelle der mathematischen Körper kann auch sehr fördern. Man kann die Straßen und die Häuser des Wohnortes vor den Augen der Schüler an die Tafel zeichnen; man kann das „Stäbchenlegen“* zu Hilfe nehmen; man kann sich der Bildertafeln bedienen: kurz, man kann die nützlichen Übungen in sehr mannigfaltiger Weise anstellen und doch immer ihren wichtigen Zweck erreichen. Durch Bücher läßt sich hier am

* Diesterwegs Kleinkinderschule, Auflage 5, und die Schrift von Stangenberger! — Anm. Diesterwegs. — Erstere Schrift erschien 1829 zu Crefeld in 1. Aufl.

wenigsten ein überall in gleicher Weise zu befolgender Gang aufstellen.

Von gar besonderer Wichtigkeit — es werde nochmals gesagt — ist die Art des Sprechens der Kinder. Ein Lehrer, der darin saumselig und nachgiebig ist, erlebt Kreuz und Leid während der ganzen Schulzeit. Der Sprechunterricht wird, wenn der Lehrer die Sache versteht, zugleich zum Sprachunterricht, natürlich nicht zum grammatischen, sondern zum Verstehen der Sprache und zur Aufmerksamkeit auf die Wörter und den Ausdruck überhaupt. Nicht bloß die Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörter, sondern auch die Verhältnis- und Bindewörter kommen an die Reihe, ohne daß von diesen Namen, wohl aber von ihrer Bedeutung in praktischen Beispielen die Rede ist. Von Erklärung dieser Wörter ist nicht die Rede, nur von ihrem richtigen Gebrauch durch mannigfaltige Übungen.

Die besten Anleitungen zum Anschauungsunterrichte leiten dazu an, und der Lehrer zeigt sich in der richtigen Auswahl und in der vielseitigen und erweckenden Behandlungsweise der Gegenstände in seiner Meisterschaft.

Auf die Wahl der Gegenstände kommt weit weniger an als auf die die Aufmerksamkeit der Kinder fesselnde Weise.

Ist das Sprichwort: „Jede Art ist gut mit Ausnahme der langweiligen Art“ irgendwo wahr, so ist es hier.

Sobald man merkt, daß die Kinder anfangen zu ermüden, so breche man ab! Die Erreichung des Zweckes hängt von der inneren Thätigkeit der Schüler ab. Dieses gilt zwar von allem Lernen, zumal aber da, wo nicht von Kenntnissen und technischen Fertigkeiten, sondern von Erweckung der Kräfte, von einem formalen Zwecke, die Rede ist. Die Aufmerksamkeit, die Munterkeit, die Lust zu bemerken und zu antworten ꝛc. geben den Maßstab für die Beurteilung der Erreichung des Zweckes ab.

Ist dieser erreicht, d. h. ist der Schüler zum Lernen reif, so giebt man dem „Anschauungsunterrichte“ den Abschied und geht zu den eigentlichen Lerngegenständen über und betreibt diese — auch anschaulich, d. h. man geht überall von Thatsachen, wirklichen, unleugbaren und unbestrittenen Thatsachen aus.

Die Wichtigkeit dieses Grundsatzes ist von den Lehrern und Pädagogen noch lange nicht genug begriffen, noch weniger ausgebeutet. Die falschen Theorieen, die Vorurteile, der Wahn, die Widersprüche in den Meinungen der Menschen rühren hauptsächlich davon her, daß sie sich auf „Thatsachen“ beziehen, die keine Thatsachen sind. Wer sich daran gewöhnt, zuoberst nicht die Meinungen der Menschen, sondern die „Thatsachen“, auf die sich ihre Meinungen

gründen, zu untersuchen, der geht den richtigen Weg der Wahrheitsforschung. Der durchweg dem Prinzip der Anschauung huldigende Unterricht leitet auf diesen Weg. (Wer dessen Wichtigkeit begreifen, oder auch nur ahnen will, denke an die auf die vorgeblichen Thatsachen von Götter-, Engel- und Teufelerscheinungen, Wunder und Mirakel gebauten Theorieen! Das durchgeführte Prinzip der Anschauung oder der Begründung alles Wissens auf wirkliche Thatsachen macht ihnen ein Ende; nur durch dasselbe wird die Wissenschaft endlich zur wahren Psychologie wie zur wahren einheitlichen Religion gelangen, wie man erst dann zur wahren Astronomie gelangte, als man die Basis der erträumten Hypothesen verließ und nur die Betrachtung und die Schlüsse aus wirklichen Thatsachen zuließ.* Dieses nur beiläufig.) —

Der Rechenunterricht.

1. **Welcher Umstand hat den Rechenunterricht in die Volksschule gebracht?**

Antwort: das Bedürfnis im Leben** — die Anerkennung der Notwendigkeit, rechnen zu können — das materielle Bedürfnis. Dieses Moment nimmt historisch die erste Stelle unter den die Schuleinrichtungen umbildenden Momenten ein.

2. **Ist dieser Umstand oder Grund der einzige, warum die heutigen Volksschullehrer diesen Unterricht festhalten und für einen unbedingt notwendigen erklären?**

Mit nichten; sie haben in der rechten Behandlung der Zahl und ihrer Anwendung auf Lebensverhältnisse eine vorzügliche, geist-

* Nach der gegenwärtigen Darstellung hat der „Anschauungsunterricht" einen sehr beschränkten Zweck. Er findet nur in der untersten Klasse einer Schule statt, und ich sehe von der Erlangung realer Kenntnisse durch ihn ab; sein Zweck ist nach meiner Ansicht den Lebensverhältnissen des Schülers nach ein vermittelnder, in didaktischer Beziehung ein formaler. Anders Herr Harder! Derselbe macht ihn in seinem Handbuche (Altona, 1853) zur Grundlage des Realunterrichts und zu diesem selbst. („Wo der Stoff Herr ist, da hören pädagogische Verarbeitung und allgemeine Bildung auf; denn für den Pädagogen steht der Stoff erst in zweiter Linie." Kalisch.) Daß der „Anschauungsunterricht" sich an wirkliche Gegenstände anschließe, ist auch meine Meinung; aber ich halte es nicht für notwendig, in dem ersten Unterricht die Grundlage für einen später zu betreibenden Gegenstand (der eigentliche Realunterricht gedeiht erst, wenn die Kräfte des Kindes erstarkt sind) zu legen. Jeder Gegenstand hat seine eigenen Grundelemente, mit welchen der Unterricht in ihm zu beginnen ist. — Anm. Diesterwegs.

** Rhabanus Maurus empfahl im 9. Jahrhundert die Arithmetik und die Geometrie, weil sie Geheimnisse aufschließen, weil die Heilige Schrift von Zählen und Messen redet, weil man dadurch lernt, die Arche Noä auszumessen u. s. w. — Anm. Diesterwegs.

bildende Kraft, eine geistige Disziplin erkannt; der formale Zweck ist zu dem materialen hinzugekommen.

3. Wie verhält sich der formale Zweck zum materialen inbetreff seines Wertes und in bezug auf seine Erzielung?

Dem formalen Zweck gebührt der Vorzug; er darf in keinem Falle hintangesetzt werden; die Entwickelung der geistigen Kraft ist in jeder Bildungsanstalt die Hauptsache.

Aber beide Zwecke schließen einander nicht aus, im Gegenteil. Der formale Zweck wird in dem Grade erreicht, in welchem ein durch geistige Kraft zu bewältigender Stoff verarbeitet wird. Der erste Zweck schließt den zweiten nicht aus, sondern ein.

4. Welche Momente bestimmen die Auswahl und die Anordnung des Stoffes?

Zuerst das formale Moment, d. h. die Berücksichtigung der an dem Stoffe zu entwickelnden Natur der Kinder, der Lernenden, die Gesetze der menschlichen Entwickelung bis hinab zur Berücksichtigung der individuellen Beschaffenheit des Einzelnen; demnächst mannigfaltige äußere Verhältnisse — die Verschiedenheit der Orts- und Zeitverhältnisse, die Arten der Schulen 2c.

Das erste Moment ist das allgemein gleiche, es diktiert die Art der Behandlung der Zahl; das zweite regiert die Anwendung der Zahl oder das Rechnen.

5. Wie weit muß es jeder im Rechenunterricht bringen?

Die Grenze nach oben — das Maximum — läßt sich nicht angeben; die Grenze nach unten — das Minimum — ist inbetreff des Grades der formalen Bildung auch unbestimmbar; es bleibt nur übrig, das materiale Minimum zu bezeichnen, und dieses fordert, daß jedes Kind so weit komme, daß es die im gewöhnlichen praktischen Leben vorkommenden (leichten) Aufgaben zu lösen vermöge. Es ist nicht nur unmöglich, sondern auch nicht notwendig, daß alle Schüler gleich weit kommen.

6. Was ist von dem Rechnen nach vorgeschriebenen Regeln, Formeln, Schablonen zu halten?

Es ist bis auf die letzte Spur zu vertilgen.

Es darf keine in ihren Gründen unbegriffene Operation vorgenommen und angelehrt werden.

Der Schüler muß fähig sein, jede Operation — nicht: mathematisch zu „beweisen“, sondern die einfachen Gründe, die sie vor dem Verstande rechtfertigen, anzugeben. Die richtige Ableitung aus dem Wesen der Zahl und der sachlichen Verhältnisse ist der Beweis für die Richtigkeit.

7. Womit hat der Rechenunterricht zu beginnen?

Mit dem Zählen realer Gegenstände (Würfel, Stäbchen, Finger, Fensterscheiben. 2c.).

8. **Was für Anschauungsmittel gebraucht man demnächst, und wie lange setzt man ihren Gebrauch fort?**

Demnächst geht man zum Gebrauch künstlicher Mittel über: zu Punkten, Strichen, Rechenstäben, Pestalozzischen Tabellen, Rechenbrettern u. dgl. m., und man setzt die Übungen des Zählens und der einfachen Zahlveränderungen an ihnen so lange fort, bis sich die Schüler eine vollkommen klare Vorstellung der Zahlen und ihrer Mengen angeeignet haben.

9. **Zu welchem Mittel geht man dann über?**

Zum (Mit- und Nach-) Gebrauch der Ziffern.

10. **In welches Verhältnis wird die Behandlung der Zahl ohne und mit Ziffern gebracht?**

Jene geht überall dieser voraus; das schriftliche oder das Zifferrechnen folgt überall dem Kopfrechnen. Nicht nur die bildende Kraft des Rechenunterrichts liegt in der Einsicht in die Verhältnisse der Zahlen, sondern auch das Bedürfnis des praktischen Lebens erheischt vorzugsweise Gewandtheit im Kopfrechnen.

11. **Worauf beruht hauptsächlich die Gewandtheit im Kopfrechnen?**

Einmal auf der Fertigkeit in Behandlung des Zehnergesetzes, dann in der Geschicklichkeit, Zahlen zu vergleichen und zu zerlegen.

12. **Wie verhalten sich die Übungen an der sogenannten reinen und an der angewandten Zahl?**

Jene gehen diesen stets voraus; die Anwendung setzt Fertigkeit in der Behandlung der reinen Zahl voraus. Ist diese erlangt, so folgen Fragen, Aufgaben und Übungen an benannten Zahlen und Anwendungen auf das Leben.

13. **Sind die Übungen an den Zahlen im Raume von 1 bis 100 nach den sogenannten vier Spezies zu ordnen?**

Nein; **alle** Operationen sind an diesen Zahlen (an den Hauptzahlen) vorzunehmen; die Einheit nach den Operationen tritt später ein. (**Grube, Schweitzer** u. a.)

14. **Ist die Bruchrechnung von dem Unterricht über ganze Zahlen gänzlich zu scheiden?**

Nein; Nr. 13 verbietet es und macht es unmöglich; an und für sich wäre es auch nicht zweckmäßig.

15. **Welche Momente sind an praktischen Aufgaben zu unterscheiden?**

Erstens das Verständnis der Worte und Begriffe;

zweitens die Beziehung der Frage zu den gemachten Angaben, des Gefragten zu dem Gegebenen;

drittens die Erkennung der Art der Abhängigkeit der gesuchten Zahlen von den gegebenen;

viertens die wirkliche Erzeugung der gesuchten Zahl aus den gegebenen oder die (mündliche oder schriftliche) Ausrechnung.

16. **Wie hat sich der Lehrer inbetreff dieser vier Momente, wenn der Schüler sie nicht mit eigener Kraft bewältigen kann, zu verhalten?**

Erstens ist ihm das Verständnis der Wortbegriffe und der sachlichen Verhältnisse zu eröffnen, oft direkt mitzuteilen;

zweitens ist das Gefragte von dem Gegebenen zu unterscheiden, die Fragestellung scharf ins Auge zu fassen;

das dritte leitet der Lehrer durch entwickelnde Fragen (Analyse) ein;

das vierte ergiebt sich demnächst von selbst, es ist Sache des Schülers.

Einer Aufgabe ist erst dann vollkommen Genüge gethan: wenn der Schüler diese vier Momente hinter einander ohne jedwede Nach- und Einhilfe mündlich darzuthun vermag. In Nr. 3 liegt die Pointe der Auflösung; je nachdem, erkennt man hier den guten und den beschränkten Kopf.

Der Lehrer leitet durch Fragen zur Zergliederung (Analyse) an; der Schüler setzt zusammen (Synthese). Jene geht von dem Gesuchten, diese von dem Gegebenen aus.

17. **Woran erkennt man im Rechenunterrichte den guten Kopf?**

Außer dem in der vorigen Nummer angegebenen Kennzeichen — an der selbständigen Erfindung neuer Auflösungsweisen, eigentümlicher Wege &c.

18. **Wie sorgt man für die Einheit des Rechenunterrichts?**

Dadurch, daß man jede Aufgabe nach der eigentümlichen Natur der in ihr vorkommenden Zahlenbeziehungen rationell löset, und folglich keine Verfahrungsweisen, keine Formen, keine Formeln, keine äußeren Regeln &c. zuläßt, die sich unmittelbar aus der Sache selbst ergeben müssen. Die Einheit liegt in der rationellen, durchsichtigen Behandlung, also im Geiste, nicht in der Form. Zweckmäßige Formen sind nicht gleichgültig; aber sie müssen sich der Betrachtung der Sache anschließen.

19. **Welches ist die einfachste, natürlichste, zweckmäßigste Form der äußeren Behandlung der Aufgaben?**

Nicht die Proportionsrechnung — sie ist für die Volksschule zu künstlich und zu schwer; bei zusammengesetzten Aufgaben nicht der Reessche, nicht der Kettensatz — in der Oberklasse und bei der Vor-

bereitung zu kaufmännischen Geschäften sind sie zulässig; die passendste Form beim schriftlichen Rechnen ist für die Volksschule der sogenannte Zweisatz, die Bruchform; sie setzt überall das Nachdenken voraus. (Scholz.)

20. Was ist von den sogenannten „Proben" und von den „Vorteilen" zu halten?

Die „Proben" sind bei rationellem Verfahren überflüssig, die „Vorteile" von geringem Werte. Ein gut geführter Schüler findet letztere selbst, und wenn man ihm (auf der oberen Stufe) dergleichen zeigt, so muß zugleich deren Entstehungsweise und dadurch deren Richtigkeit nachgewiesen werden.

Anm. In keiner Schule kann das „Rechenbuch" entbehrt werden. Durch dessen Notwendigkeit ist die Kürze der obigen Darstellung gerechtfertigt. Mit der Aufstellung von „Grundsätzen" war es genug. Dieselben enthalten den Maßstab, an welchem man die Brauchbarkeit und Güte der Schulrechenbücher mißt.

Die Raumlehre.

1. Gehört auch die Raumlehre in die Volksschule?

Ohne Zweifel; denn sie lehrt die Formen kennen, in welchen alles Körperliche erscheint, die Gestalten der Materie und die Gesetze dieser Gestalten und Formen, die Gesetze des Raumes, räumlicher Ausdehnung, die Bedingtheit und Abhängigkeit der räumlichen Ausdehnungen und Formen von einander.

2. Warum rechnet man deren Kenntnis zur allgemein menschlichen Bildung?

Weil alles Materielle, die gesamte Körperwelt, das Weltall, so wie der Mensch im Raume existiert; weil er ohne die Kenntnis der Eigenschaften des Raumes die Erscheinungsweise der Dinge, die zu ihrem Wesen gehört, folglich eine Seite des Wesens derselben nicht kennt; weil die Raumlehre Linien-, Flächen- und Körperräume messen lehrt, ohne deren Kenntnis dem Menschen eine wesentliche Kenntnis abgeht; weil er ohne dieselbe kaum eine Ahnung davon hat, daß man die Entfernung und Größe von Sonne, Mond und Sternen, der Werke des schaffenden Geistes, bestimmen kann, ja weil er von der Ausdehnung seines eigenen Wohnortes und dessen mathematischen, d. h. seinen Grundeigenschaften nicht einmal eine Vorstellung hat. Alle diese Anschauungen, Erkenntnisse und Kenntnisse gehören aber zur allgemein menschlichen, das Wesen der Dinge begreifenden Bildung, folglich, abgesehen von dem praktischen Werte, der auch nicht gering anzuschlagen ist, ebenso gut zur weiblichen, wie zur männlichen Ausbildung, folglich in die allgemeine Bildungsanstalt der Jugend, d. h.

in die Volksschule. Ohne sie fehlt derselben, wenn auch nicht der allerunentbehrlichste, doch ein wesentlicher Gegenstand. Wer von ihm nichts weiß, dessen Bildung ist mit einem wesentlichen Mangel behaftet.

3. Gehört die ganze Raumlehre in die Volksschule?

So wenig wie irgendein ganzer Zweig des menschlichen Wissens; nur der elementare Teil derselben.

4. Welches ist der elementare Teil, welches sind überhaupt die Teile der Raumlehre, oder die Seiten, von welchen ihr Inhalt betrachtet werden kann?

Der Raum gestattet eine anschauliche und eine begriffsmäßige Betrachtung.

Das Anschauungsvermögen des Menschen faßt die Gegenstände des Raumes, die Körperwelt, unmittelbar in ihren Eigenschaften, ihren Gestalten, auf; mit dem Tastsinn nimmt er das Widerstehende im Raume, den Körper und seine Gestalt, seine äußere Form wahr, der Gesichtssinn unterstützt ihn darin, derselbe bemerkt Ausdehnungen, Entfernungen, vergleicht und mißt sie. Dieses sind Thätigkeiten der äußeren Anschauung. Der Verstand abstrahiert von den Verschiedenheiten der Körper und hält die reine, mathematische Gestalt fest und vermittelt so die innere, reine oder mathematische Anschauung. Außerdem erkennt der Verstand die Abhängigkeit der räumlichen Ausdehnungen von einander, ihre gegenseitige Bedingtheit, die Folgerung des einen aus dem andern, daß dieses und jenes ist, weil anderes ist, er folgert und schließt — der logische Verstand.

Der anschauliche Teil der Raumlehre ist der elementare, in die Volksschule gehörende Teil derselben.

Damit ist nicht gesagt, daß ihre Schüler nicht auch die Abhängigkeit des einen vom andern erkennen sollen, dieses ist sogar nicht zu umgehen, diese Erkenntnisweise tritt von selbst ein; nur, je nach dem Grade der Fähigkeit, bei dem einen Schüler schneller und tiefer als bei dem andern, und die eine Schule wird darin weiter gehen als die andere; aber das unmittelbar zu bethätigende Vermögen ist das Anschauungsvermögen, zu Anfang das äußere, demnächst und dann vorherrschend und durchgreifend das innere. Die an dessen Wahrnehmungen und Vorstellungen sich anreihenden Schlüsse ergeben sich von selbst; der Verstand kommt ungerufen herbei und verrichtet seine Funktionen — hier wie auf allen Gebieten menschlicher Erkenntnis. Die Thätigkeit des Lehrers besteht also auf dem Gebiete der Raumlehre — wie überall, was leider nur zu wenig begriffen wird* — darin, daß er den Schüler zu unmittelbaren, wahren, lebendigen

* Die Ursache des nachsprechenden, unlebendigen Unterrichts und der geistigen Abhängigkeit und Unmündigkeit der Menschen. — Anm. Diesterwegs.

Anschauungen veranlaßt. Die strenge oder sogenannte Euklidische Raumlehre mit ihren künstlichen Beweisen gehört nicht in die Volksschule, gedeiht nicht darin.

Es muß aber wiederholt werden, daß darum die Schlüsse, die Erzeugung des einen aus dem andern, nicht ausgeschlossen werden; aber damit ist zugleich gesagt, daß die Anordnung des Stoffes eine anschaulich genetische sein soll, so daß das eine aus dem andern folgt, doch so, daß überall (innere, intuitive) Anschauungen zu Grund liegen und die davon abhängige und von ihnen als abhängig erkannte Wahrheit wiederum anschaulich erkannt wird. Steigt ein Schüler höher hinauf, fängt er an, in Begriffen zu denken, so ist das eine Sache für sich, ist individuelle Begabung; aber der Volksschulunterricht legt es darauf nicht absichtlich an, noch weniger will er diese Form der Geistesthätigkeit erzwingen; die herrschende oder vorherrschende Art seiner Thätigkeit ist allüberall die anschauliche. Der logisch durchgebildete Mensch erhebt sich über diesen Standpunkt; aber sein Erkennen fußt auch, wenn es anders unmittelbar und lebendig ist, auf Anschauungen. Die Verirrungen der Gelehrten, ihre falschen Spekulationen und Systeme, haben ihren Grnnd in dem Verlassen des Bodens des anschaulichen Erkennens, welches der allgemein menschliche Grund ist aller wahren, selbstgewonnenen, selbständigen, durch Selbstthätigkeit gewonnenen, darum festen und überzeugenden Erkenntnis. Nur auf diesem Wege gelangt der Mensch zur Selbständigkeit im Erkennen. „Selbst ist" — auch im Erkennen und Denken — „der Mann." Alles andere Wissen ist Nachsprecherei und verdammt zum traurigen Lose der (in der Regel lebenslänglichen) Abhängigkeit und Unmündigkeit. Hier an dieser Stelle können dem Lehrer die Augen aufgehen, die Schuppen, womit ein schlechter Unterricht sie bedeckt hat, von den Augen fallen. Die große Wahrheit des Wortes: „Weise wird man nur durch eigene Weisheit"* findet in der gegebenen Andeutung seine Begründung.

5. Welches ist spezieller der Inhalt des Unterrichts in der Raumlehre in der Volksschule?

Die Eigenschaften der (mathematischen) Linien, Flächen und Körper.

6. Welcher Gang wird dabei genommen?

Der Ausgangspunkt wird vom physischen Körper genommen; aus ihm wird der mathematische destilliert.

Die Aneinanderreihung der einzelnen Lehren ist, wie oben schon gesagt, nach Möglichkeit, die genetische. Pedanterei und Ängstlichkeit taugen, wie nirgends, auch hier nicht. Das überall anschauliche Ver-

* Ein Wort Montaignes.

fahren fordert die Ursprünglichkeit, d. h. die Festlegung alles Erkannten von unten auf, beabsichtigt unmittelbares, demnächst, unbeabsichtigt, sich von selbst einstellendes, vermitteltes Erkennen, des einen durch das andere.

7. Welches ist materiell das Ziel dieses Unterrichts?

Das Erkennen der Eigenschaften der Linien, Flächen und Körper, das Messen und Berechnen derselben.

8. Welche Werkzeuge handhabt dabei der Schüler?

Die Feder und den Griffel, er zeichnet; den Zirkel und Maßstäbe, er mißt; die landesüblichen Linien-, Flächen- und Körpermaße, er rechnet und berechnet. —

Stelle man sich eine Schule vor, in welcher alle diese Kenntnisse und Fertigkeiten fehlen, und frage sich dann, ob eine solche Schule die allgemein menschliche Bildung begründet und für das praktische Lebensbedürfnis sorgt — ob der Unterricht in der Raum- oder Raumformenlehre zu den wesentlichen Gegenständen des allgemeinen Volksschulunterrichts gehöre, oder nicht!

Der Unterricht in der Physik.

1. Also auch in der Volksschule Unterricht in der Physik?

Allerdings und unbedingt.

Sollen etwa die Schüler der Volksschule nichts erfahren von Wetter und Wind? nicht kennen lernen die wichtigen Instrumente: Thermometer und Barometer? unbekannt bleiben mit den Erscheinungen, von denen sie tagtäglich, minutlich und sekundlich umgeben sind, von Licht- und Lufterscheinungen, von Regen und Schnee, Reif und Tau, Nebel und Wolken, Blitz und Donner? sollen sie den Luftschiffer in die Luft fahren sehen, sollen sie selbst mit dem Dampfe dahinfahren, tagtäglich die mit den Drähten des Telegraphen ankommenden Nachrichten in den Zeitungen lesen, ohne zu wissen, wie und warum? will man sie in der Unkenntnis über die Nahrungsstoffe, über die Prozesse, die in ihrem Magen, die in ihren Lungen vorgehen, belassen? Oder reicht es hin, wenn sie davon in den Lesebüchern lesen?

Wer jene Fragen bejaht, ist entweder selbst ein Ignorant oder ein Menschenfeind, und wer die letzte bejaht, weiß von der Art, wie man zu wirklichen Kenntnissen gelangt, nicht die Spur. Darum „allerdings und unbedingt."

Der Unterricht über die Erscheinungen, Gesetze und Kräfte der Natur ist in jeder Art von Bildungsanstalten ein unbedingt notwendiger, ein ganz wesentlicher.

2. Womit fangen wir an? und wann fängt der eigentliche Unterricht in der Physik an?

Womit wir überall in vernünftigem Unterricht anfangen, mit der Vorführung einzelner Erscheinungen, mit der Beobachtung dessen, was sich begiebt, mit anschaulicher Betrachtung, mit der mündlichen Darstellung des Beobachteten, woran wir das Nachdenken darüber anreihen.

Im „Anschauungsunterrichte" der Grundschule machen wir damit den Anfang. Der naturgeschichtliche und geographische Unterricht entwickelt das Anschauungsvermögen weiter, in der Oberklasse gehen wir zum eigentlichen Unterricht in der Physik über.

3. Auf welche Lehren der Physik legen wir den Akzent?

Auf alle diejenigen, welche zur Kenntnis der Erscheinungen in der Umgebung des Schülers gehören; die Kenntnis des Alltäglichsten ist die Hauptsache.

Danach treffen wir die Auswahl, verzichten daher auf die Kenntnis des Entfernten, Nichtanschaubaren, Nichtzuversinnlichenden, übergehen alles, was nur durch mathematische Beweise begründet werden kann, halten uns im Gebiete der unmittelbaren Anschauung, verweilen bei dem, was Beobachtung und Erfahrung einen jeden lehren können, und führen dasjenige, was diese nicht von selbst darbieten, in einzelnen einfachen, mit nicht kostspieligen Apparaten anstellbaren Experimenten vor die Sinne.

4. Welcher Lehrweise (Methode) bedienen wir uns?

Die Lehrweise oder die unterrichtliche Behandlung eines Gegenstandes wird, abgesehen von der Berücksichtigung individueller Beschaffenheit der Schüler, bedingt durch die Natur des Gegenstandes und die Art, wie der Mensch auf natürlichem Wege zur Kenntnis desselben gelangt.

Überall ist der Mensch von Naturerscheinungen umgeben; sie ereignen sich vor seinen Augen.

Diese hat er also zu öffnen, mit Absicht wahrzunehmen, das Wahrgenommene zu merken, die Aufeinanderfolge der Erscheinungen festzuhalten, das Gleiche in einer Reihe ähnlicher Erscheinungen zu fixieren, um nicht bloß die einzelnen Thatsachen, sondern Regel und Gesetz, nach welchen sie erfolgen, kennen zu lernen, und zuletzt auf das Auffinden der versteckten Ursachen zu spekulieren.

Die Physik gehört zu den induktiven Wissenschaften, d. h. zu denjenigen, in welchen man mit der Kenntnis der einzelnen Thatsachen beginnt, aus ihnen die Regel und das Gesetz des Vorganges abstrahiert und demnächst in umgekehrter Ordnung aus den Ursachen und Gesetzen die Erscheinungen abzuleiten vermag.

Der Gang, den die Natur der Physik — wie ihre Geschichte — vorschreibt, ist daher der von Beobachtung und Erfahrung aus zu Regel und Gesetz, wo möglich fortschreitend bis zur Ursache (der sogenannte regressive Lehrgang).

5. Welches ist das Ziel dieses Unterrichts?

Die Kenntnis der wesentlichsten Erscheinungen, von welchen der Mensch umgeben ist, das Verständnis derselben, die Befähigung, in einfacher Weise ihre Ursachen anzugeben, sie zu erklären.

Von der höchsten Bedeutung ist dabei die Kenntnis der Witterungsverhältnisse, und wir bezielen dieselbe daher absichtlich. Inbetreff der Ursachen verlangen wir daher, um diesen wichtigen Gegenstand im einzelnen zu bezeichnen, von dem aus der Schule tretenden Schüler die richtige Beantwortung folgender Fragen:

Wie ist der Verlauf der Wärme (der Temperatur der Luft) in den einzelnen Monaten des Jahres? Welches ist ihr Maximum und Minimum in unsern Gegenden, wann pflegen sie einzutreten? Welches sind die entsprechenden Verhältnisse auf anderen Punkten der Erde? Welches sind ihre Ursachen? — Wie entstehen die Winde, woher kommen, wohin gehen sie? Welches sind die Hauptluftströme auf dem Erdballe? Welches sind ihre allgemeinen Ursachen? Welche Witterung verursachen die Winde in unsern Gegenden? Was für Winden sind dieselben besonders ausgesetzt und warum? — Wie entstehen Nebel und Wolken? Was ist Wasserdampf und Wasserdunst? Welche Vorgänge veranlassen den Regen?

Diese und viele ähnliche Fragen liegen doch dem Menschen, der anders lebt wie das liebe Vieh, das alles empfängt, aber von nichts weiß, so nahe, daß man sagen muß, es gehöre ein ungeheuerer Stumpfsinn eines Menschen dazu, wenn er sich diese Fragen nicht vorlegt und nicht auf ihre Beantwortung und Lösung sinnt. Wer zweifelt daran, daß solcher Stumpfsinn noch sehr häufig ist; aber wer kann bei dieser Thatsache noch daran zweifeln, was die Volksschule in dieser Beziehung zu thun die unerläßliche Pflicht hat?

Das Minimum der Anforderungen an den Lehrer in dieser Beziehung enthält daher mein alter Refrain:

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.“ *

Der Unterricht über Himmelskunde.

1. Auch Unterricht über Wesen und Beschaffenheit des Weltalls, über astronomische Dinge?

Unbedingt; wir fordern sie von jedem Menschen.

* S. V, 3 unserer Auswahl.

Wer diese Forderung nicht anerkennt, dem lege ich folgende Fragen vor: Hat der Mensch eine Anschauung, eine Vorstellung von dem Werke des Schöpfers, von seiner Stellung zu beiden, eine Weltanschauung, dem jene Kenntnis mangelt? oder, indem wir die Frage so stellen: Ist der ein Mensch? Und wir müssen die Antwort geben: Er ist es nicht; sondern er ist ein beschränktes Wesen, welches, gleich dem Tiere, in engen Kreis gebannt, nicht einmal seine aufrechte Stellung und den ihm angebornen Weltsinn, das Auge, zu gebrauchen gelernt, sein Wahrnehmungsvermögen nicht über den engsten Kreis hinaus erweitert, die dem natürlichen Menschen angeborene Wißbegier nicht befriedigt, seine Denkkraft nicht entwickelt hat; der alte Fabri oder Raff würde sein Dasein dem eines „Maulwurfs" vergleichen, der sein Auge schließt, wenn er ans Licht kommt. Mit Recht bedauern wir den armen Menschen, der keine Gelegenheit gehabt hat, die „Wunder des Himmels" kennen zu lernen; wir verachten ihn, wenn er an der sich ihm dazu darbietenden Gelegenheit stumm und tot vorübergegangen ist; wir tadeln zornig alle Maßregeln, die ihn von dieser erhabenen und erhebenden Kenntnis abzuhalten, sie ihm zu verkümmern, ihn in enge Schranken der Erkenntnis einzubannen geeignet sind. Jeder Art von Menschenbildung fehlt ein wesentliches Stück, wenn in ihr die Kenntnis des Himmels vermißt wird. Von ihrem Einfluß auf die richtige religiöse Erkenntnis und Gesinnung gar nicht zu reden! —

2. **Was** soll jeder Mensch vom Himmel oder von dem Universum im Ganzen wissen?

Er soll wissen, was für ein Bewandtnis es mit den Weltkörpern, den Sternen und Gestirnen hat — er soll kennen lernen den unendlichen Raum, die Gesetze, die in ihm walten, die Beschaffenheit der Sonne und des Mondes und unseres Sonnensystems, das Verhältnis der Planeten zu der Sonne, die Stellung der Erde zu derselben, ihre Bewegungen und alles das, was daraus folgt: Jahr, Jahreszeiten, Tag und Nacht, kurz den wesentlichen, jeden Menschen berührenden Inhalt der sogenannten „populären Astronomie."

3. Wie bringt man diese Kenntnis an den heranwachsenden Schüler?

Auf dem anschaulichen Wege.

Nicht durch Bücher, nicht durch Lesen — dadurch empfängt man eere Worte, hohle Begriffe, Redensarten und Phrasen, sie können höchstens den vorangegangenen Unterricht unterstützen, ersetzen können sie ihn nimmer — man frage bei den „Gebildeten" nach, was für Vorstellungen in ihren Köpfen sitzen, obgleich sie von allem gehört haben und darüber zu reden wissen! — einzig und allein gelangt man zu wahren, lebendigen und bewegenden Vorstellungen über die

großen Dinge, von welchen es sich hier handelt, durch anschaulichen, entwickelnden Unterricht.

4. Was hat demnach der Lehrer zu thun?

Er regt den Schüler zu Beobachtungen an, er bringt ihm das, was er bereits wahrgenommen hat, durch aufklärende Fragen und Unterredungen zum Bewußtsein, er lenkt seine Aufmerksamkeit auf die großen und erhabenen Erscheinungen am nächtlichen und täglichen Himmel, er bespricht mit ihm alle Wahrnehmungen, die sich tagtäglich das Jahr hindurch an den Sternen und an der Sonne mit bloßem Auge machen lassen, wie sie von Anfang des Menschengeschlechts an gemacht worden sind; er stellt diese Beobachtungen in geordneter Reihenfolge und in klaren, bestimmten Sätzen fest. Dieses ist das erste, ist schon etwas Großes. Wissenschaftlich ausgedrückt: der Schüler kommt auf den Standpunkt des sinnlichen Scheines, der sphärischen Astronomie.

Nachdem dieser langsam, bedächtig und fest eingenommen — erst muß man wissen, was erscheint, ehe man wissen kann, was ist — nimmt man das Nachdenken darüber in Anspruch, ob die Dinge so sind, wie sie erscheinen, ob sich das wirklich begiebt, was man wahrnimmt und wahrzunehmen glaubt. Man geht vom Schein zum Wesen über. Ich denke, daß dieser Schritt ein wichtiger ist, nicht bloß für die Kenntnis in der Astronomie, sondern in allen Dingen, und daß die Astronomie darum, weil sie das klarste und größte Beispiel dieses wichtigen Vorganges in der Menschenbildung liefert, von unschätzbarem Wert ist. Der Schüler gelangt zur Erkenntnis des Wesens der Dinge; die anfängliche bloße Kenntnis steigert sich zum Erkennen. Die Verworrenheit wird zur Ordnung, die Mannigfaltigkeit zur Einheit, das Durcheinander zu Regel und Gesetz. Eine Kraft herrscht im Weltall, alles ist ihrem Gesetze unterthan, überall Ordnung, Harmonie, Entwickelung, Leben, jeder Weltkörper ein Glied des Ganzen in seiner unendlichen Erhabenheit und Pracht. Ich denke: das nicht bloß zu hören oder zu lesen, sondern einzusehen und zu verstehen, ist wohl der Mühe wert. Es wiegt allen, oft so elenden Wissenskram auf. Der Schüler kommt — wissenschaftlich ausgedrückt — auf den Standpunkt der theorischen oder theoretischen und der physischen Astronomie.

Zum Schlusse beginnt die Konstruktion des Ganzen, wenigstens unseres Sonnensystems, aus dem Centrum heraus.

Von Anfang an bewegte sich der Unterricht von der Peripherie aus, von dem Standpunkte aus, auf welchem der Schüler steht, der einzelne Mensch selbst ist das Centrum, um welches sich alles gruppiert und worauf alles bezogen wird, die Betrachtung ist subjektiver Art; jetzt wird sie objektiv, und der Mensch erkennt sich und das ganze

Menschengeschlecht und den ganzen Erdball als ein Glied in dem großen, unendlichen Ganzen des Kosmos.

5. Was hat der Lehrer noch im besonderen zu beachten?

Wegen der leider noch immer großen Seltenheit dieses notwendigen Unterrichts geben wir darüber noch einzelne, wenn auch nicht alles erschöpfende Winke.

a) Er schließt alles, was nicht anschaulich gemacht werden kann, von dem Unterrichte aus. Gelehrte sollen nicht gebildet werden.

b) Er geht überall den Weg von der Beobachtung und Erfahrung aus und von da zum Nachdenken darüber, zu Schlüssen über. Die Astronomie ist eine induktive Wissenschaft; daher bewegt sich die Belehrung darüber in der induktiven Methode. Er doziert nicht, er trägt nicht vor, er leitet; er spricht nicht einen einzigen Satz aus, den die Schüler nicht selbst finden können; und diejenigen Sätze, die sie — abgesehen von historischen Notizen — nicht selbst finden können, sind nicht für sie.

c) Er prägt die Ergebnisse in den bestimmtesten, prägnantesten Ausdruck. Nirgends ist die Bestimmtheit so am Platz, wie hier, sie darf gar nicht umgangen werden, sie darf nichts zu wünschen übrig lassen. Denn das vorliegende Wissen soll, wie freilich alles Wissen, den Menschen fest machen.

d) Er bringt das Angeschaute, Wahrgenommene, Gedachte, Besprochene zu sichtbarer Darstellung an der Schultafel, er leitet die Schüler zu ähnlichen, oder selbst entworfenen Darstellungen an. Er geht aber nicht von Zeichnungen aus; sie sind erst das Zweite, nachdem die Vorstellungen frei gewonnen sind. Er nimmt die Einbildungskraft der Schüler überall in Anspruch; die Astronomie ist ein ganz vorzügliches Mittel, sie auf sicheren Weg und zu festen Einsichten zu leiten. Die Zeichnung ist die Probe von der Richtigkeit der Vorstellungen; sie darf daher nicht vorangehen. Entwirft der Schüler eine richtige Zeichnung, so ist das der sicherste Beweis, daß er richtig angeschaut und gedacht hat. Unmittelbar kann man nicht in die Köpfe hineinschauen.

e) Er verschmäht in dem eigentlichen Gange des Unterrichts durchaus den Gebrauch der Modelle (der Tellurien, Lunarien u. s. w.).

Dieselben dienen hinterher zur Probe, man kann sie aber auch ganz entbehren. Wer sie zu Anfang gebraucht, verfährt falsch; wer den Schülern zumutet, das, was sie vorstellen, auf den Himmel, in den freien Weltraum hineinzutragen, verlangt Unmögliches, es gelingt keinem. Man versuche es nur bei sich selbst!

Der Wert und Gebrauch der Modelle, selbst wenn sie noch so gut gearbeitet sind, ist daher sehr beschränkt. Die scheinbaren Er-

scheinungen zeigen sie besser als die wirklichen; aber selbst bei jenen ist es nicht durchaus nötig. Mit einem Globus kann man hie und da, mit Zuhülfenehmung einer kleineren Kugel, eines Lichtes ꝛc., alles Wesentliche veranschaulichen. Aber unerläßlich, weil Hauptsache, ist und bleibt die Vorstellung der Ereignisse im freien Raum — mit geschlossenen Augen. Wer dazu nicht gelangt, gelangt nicht zum Erkennen.

Damit schließe ich diese Winke. Den, der mehr wissen will, kann ich auf meine „Astronomische Geographie,“ Berlin bei A. Enslin, fünfte Auflage 1855, ($1^1/_2$ Thlr.) verweisen.*

---

* Rhein. Bl. Neueste F. VIII. S. 36 sagt Diesterweg über dieses Buch, das damals (1861) in sechster Auflage erschienen war: „Das Buch ist nach der Methode, die ich ganz allgemein, besonders aber in Naturgegenständen für die richtige, der Sache und den Entwickelungsgesetzen des menschlichen Geistes entsprechende erachte, abgefaßt. Wer daher wissen will, wie ich unterrichtet habe und lehre, kann es durch dies Buch auch erfahren“ — und später S. 67: „Die Astronomie ist mein Steckenpferd. Ich reite bereits — mir zu „köstlichem Gewinn“ — seit einem halben Säkulum auf ihm herum.“

III.

Methodik der Lehrfächer.

Hierzu ist auch der unter II, 6 mitgeteilte Didakt. Katechismus zu ziehen.

1. Lektion über die Sternschnuppen.*

Rhein. Bl. N. F. XXV. S. 312 f.

1842.

(Die Substanz aus einer Lektion, in dem jüngeren Berlinischen Lehrervereine gegeben von A. D.)

Vorbemerkungen.

Es ist meine Pflicht, die Reihe derjenigen, welche in diesem Jahre in dem neuen Vereine, den wir vor einem Monate gestiftet haben, Vorträge, namentlich sogenannte Lektionen, halten werden, zu eröffnen. Erlauben Sie mir, die, welche ich zu geben im Sinn habe, mit einigen Bemerkungen über diese Lektionen zu eröffnen und das Gebiet des Wissens zu bezeichnen, das sich nach meinem Bedünken, nicht ausschließlich aber doch vorzüglich, als Inhalt der Lektionen empfehlen wird. Gleich darauf werde ich zu meiner Lektion übergehen.

Unser Verein hat als wesentliche Aufgabe die Fortbildung der Mitglieder durch einander. Diese sind daher zur Thätigkeit berufen, und zwar alle ohne Ausnahme. Wir wollen keine bloß zuhörenden, passiven Mitglieder; unsere Statuten schließen solche aus. Alle kommen nach einander an die Reihe. An der Spitze der Beschäftigung in den regelmäßigen Versammlungen stehen die „Lektionen“. Was sollen sie?

Wer Lehrer ist, kann lehren. Das versteht sich von selbst. Die Lehrer belehren, unterweisen, unterrichten Kinder. Hier wollen wir Lehrer belehren. Die Lektionen werden vor Lehrern, für sie und an ihnen gehalten. Sie sind die Gefragten und die Antwortenden. Nach meinem Bedünken sollen nämlich die Lektionen in der Weise gegeben werden, wie der Lehrende meint, daß der Gegenstand, den er behandelt, auch in der Schule behandelt werden solle. Natürlich mit mancherlei Abweichungen. Die Lehrer sind keine Kinder, sollen sich nicht als Kinder stellen oder gerieren, sollen sich ihrer Denkweise,

---

* Wir geben obige Arbeit als Beispiel von Diesterwegs Lehrweise, die zuerst einen analytischen Akt, dann eine Synthesis verlangte.

ihres Standpunktes, ihrer Kenntnisse nicht entäußern; wir wollen kein unnatürliches Frage- und Antwortspiel aufführen, vielmehr uns ganz in unserer Natur zeigen; folglich können wir den Gegenstand tiefer erschöpfen, weiter ausbreiten, höher hinaufführen; aber trotz dieser natürlichen Verschiedenheiten einer Lektion in dem Lehrerverein von der in der Schule kann und soll die Art des Unterrichts, die Anordnung des Stoffs wie die Lehrform, das Innere wie das Äußere, im wesentlichen in derselben Weise hervortreten, wie in der Schule. Eine „Lektion" soll in anschaulichem Exempel den Zuhörern oder vielmehr den Lernenden die Unterrichtsweise dessen, welcher die Lektion giebt, vorführen. Dieses ist der Hauptzweck der sogenannten Lektionen. Er liegt nicht in dem Inhalt, sondern in der Form. Begreiflich ist der Inhalt nicht gleichgültig, aber er ist nicht die Hauptsache; die Unterrichtsweise ist es. Es giebt hier vier Kombinationen:

1. bekannter (alter) Inhalt, bekannte Form;
2. bekannter Inhalt, neue Form;
3. neuer Inhalt, alte Form;
4. neuer Inhalt, neue Form.

Auf Nr. 2 und 4 müssen wir unsere Aufmerksamkeit besonders richten; 1 und 3 sind jedoch auch nicht ausgeschlossen; das Alte ist zuweilen das Beste und — das Unbekannteste.

Die Methode des Lehrenden zu veranschaulichen, ist die Aufgabe. Belehrt er zugleich die Mitglieder noch durch neue Gedanken, sodaß sie wirklich zulernen, lernens- und behaltenswerte Dinge erfahren: desto besser. Das Höchste, was hier geleistet werden kann, ist daher: Fassung denkwürdigen Inhaltes in vollendeter Form.

Um die Aufmerksamkeit auf die Lehrweise hinzulenken, kann es ganz passend sein, daß der Lehrende sich nach einem kürzeren oder längeren Abschnitt, oder ganz am Ende über dieselbe ausspricht, die Aufmerksamkeit auf einzelnes hinlenkt. Er kann solches aber auch der eigenen Betrachtungsweise der Zuhörer überlassen.

Der Inhalt ist, wie ich schon andeutete, nicht als bloße Nebensache zu behandeln, vielmehr zweites Augenmerk. Ja ich würde raten, ihn besonders in dem Falle mit Sorgfalt auszuwählen, wenn der Vortragende sich bewußt ist, daß die Mitglieder an der Form nichts Neues haben. Dann muß er ihre Aufmerksamkeit durch den Inhalt zu fesseln suchen. Wir wollen die kostbaren Stunden unseres Zusammenseins nicht vertändeln, wir wollen lernen, hungrig nach Speise. Es ist Sonnabend; eine ganze lange Woche hindurch haben wir ausgegeben, wir sind erschöpft, wir sind exploitiert, nun wollen wir auch einnehmen; Lehrer, die, mit Stunden überhäuft, keine Zeit gefunden haben, ihren Geist durch denkwürdigen Inhalt zu

nähren und dadurch zu stärken, überfällt, wenn nicht ein „durchbohrendes Gefühl", doch das Gefühl der Leere. Darum lechzen sie nach frischer Nahrung!*

Wo nehmen wir sie her? Diese Frage führt auf das zweite dieser einleitenden Worte.

Unendlich, folglich unerschöpflich ist jedes Gebiet des menschlichen Wissens, der menschlichen Thätigkeit. Wer hätte alle Seiten einer so einfachen Kunst, wie z. B. der Schreibkunst, erschöpft? Keiner. Auch dem Geübtesten, Denkendsten bleiben an dem einfachsten Stoffe noch Seiten verborgen. Darum kann keiner in Verlegenheit geraten. Aber doch ist nicht alles in gleichem Grade für den Inhalt der Lektionen geeignet. Ich will daher das Gebiet bezeichnen, das nach meinem Bedünken nicht ausschließlich, aber doch wesentlich berücksichtigt zu werden verdient. Es ist die Naturkunde im weitesten Sinne des Wortes, von der Steinkunde an, durch die Botanik, Zoologie, Anthropologie, Physik, Chemie hindurch bis zu den Planeten, Kometen und Fixsternen. Wir sind Lehrer des Jahres 1840, Kinder unserer Zeit, nicht vor Jahrhunderten oder Jahrtausenden vergangener Zeiten, sondern der Gegenwart, nimmer unsere Mutter verleugnend. Unser Zeitalter kann ein physikalisches genannt werden. Tausende von Menschen sind mit der tieferen Erforschung der Natur und ihrer Anwendung auf das Leben beschäftigt. Wir leben mitten in dieser Thätigkeit, deren Resultate einen jeden in Erstaunen setzen, deren Folgen sicherlich auch die kühnsten Erwartungen noch übertreffen werden. Mit vollem Recht legt man daher auch bei aller Menschenbildung für die Gegenwart einen hohen Wert auf Naturkenntnisse. Wollen wir nicht ganz hinter der Zeit zurückbleiben, so müssen wir uns um die Fortschritte in Naturkenntnissen und deren Anwendung bekümmern, um unser selbst, um unserer Schüler willen. Lehrer, im Amte stehende Lehrer, befinden sich in dieser Beziehung nicht in der glücklichsten Lage. Ihr Geschäft nimmt sie ganz in Anspruch; selten haben sie Gelegenheit gehabt, in der Naturkunde einen tiefen Grund zu legen, und ihre Thätigkeit geschieht in geschlossenen Zimmern, ihr Handwerksgeräte sind Bücher. Wer hat zu eigenen Beobachtungen Zeit und Fähigkeit, auch wenn die Lust**, wie wir voraussetzen, vorhanden ist? Noch weniger sind die einzelnen zu eigenen rationellen

* Möchte jeder Lehrer in Wahrheit mit Lessing sprechen können: „Ich hungere nach Überzeugung so sehr, daß ich, wie Erysichthon, alles verschlinge, was einem Nahrungsmittel nur ähnlich sieht." Lessing, über den Beweis des Geistes und der Kraft. — Anm. Diesterwegs.

** Die Lust, ja wenn die nur vorhanden wäre! Bei einem Aufenthalte auf dem Lande während einiger Tage des vorigen Jahres verweilte ich in der Nähe eines Lehrers. Die Gegend bot einen traurigen Anblick dar: Sand und

Forschungen berufen. Aber wir tragen die Sehnsucht in uns, die Resultate der Forscher uns anzueignen, und durch uns an die Jugend des Volkes zu bringen, sie dadurch zum Gemeingut zu machen. Das ist der Beruf der Volksschullehrer. Ich meine, in denen, welche lebendige, natürliche, wahre Menschen geblieben sind, müsse sich die lebhafte Begierde nach Naturkenntnissen finden. Sie mögen es machen, wie sie wollen, des formellen Übens, des Buchlernens und des Gedächtniswesens oder auch der Verstandeskultur ist so viel, daß fast ihre ganze Thätigkeit darauf verwandt wird. Was ist am ersten geeignet, das daher rührende Gefühl innerer Trockenheit und Leere zu verdrängen? Etwa die unseligen Streitigkeiten auf den Gebieten der Kirche und — der Schule und anderes ähnliche? Gewiß nicht, aber gewiß — die Natur, die ewig reine, unverfälschte, wahre, die die Menschen nicht verpfuschen konnten, die noch so ist, wie sie aus der Hand des Schöpfers kam. Darum übt sie auf den natürlichen Menschen, auch wenn dieser in seinem Selbst, nach Goethes Ausspruch, keine „Natur" ist, einen so unmittelbaren, tiefen, bleibenden Eindruck aus. Darum hat die Erweiterung unserer Naturkenntnisse so viel Anziehendes und Stärkendes. Beschäftigen wir uns daher auch hier, in unsern Lektionen, wenigstens mitunter mit der Natur, mit den Ergebnissen der Forscher!

Damit will ich jetzt den Anfang machen, indem ich zum Inhalt meiner Lektion einen Gegenstand wähle, welcher von den Naturforschern seit einem Jahrzehnt besonders in Arbeit genommen worden, mit dem sie noch nicht fertig sind, über den sie aber einiges Neue herausgebracht haben, anderes vermuten.

Von den Sternschnuppen.*

1. Sagen Sie mir, was man (äußerlich) wahrnimmt an den Erscheinungen, die man Sternschnuppen nennt!

Fichten! Aber gleich daneben ein See und ein Hügel! Der Lehrer klagte über seine Verlassenheit. Ich besuchte seine Schule. Aber diese war noch weit trauriger und öder als die Natur. Alte Schulbänke, eine schwarze Schultafel und einige Stephanische Lautiertafeln, voilà tout. Von anderen Lehrmitteln keine Spur. Ich fragte darnach, nichts war vorrätig: keine Landkarten, keine Globen, keine Probe von einer Sammlung — meinetwegen von Holz-, Moos- und Sandarten, ja: Arten von Sand. Warum denn nicht? Und warum — fragte ich endlich — machen Sie keine Beobachtungen am Barometer und Thermometer, über das Wetter und die Winde, die Temperatur der Luft und des Sees, warum keine Beobachtungen am Himmel u. s. w.? Als ich abends mit ihm den Hügel bestieg und der Sternenhimmel herrlich über dem freien Horizonte glänzte, er kannte keinen Stern. — Das ist der Jammer: sie haben nicht viel, aber sie machen auch nichts. Wer zu dieser Kategorie gehört, ist auch im Paradies — ein armer Teufel. — Anm. Diesterwegs.

* Die Lektion bewegte sich in dialogischer Form. Sie in dieser Weise wiederzugeben, wäre zu weitläufig, wo nicht unmöglich. Ich weiß nicht mehr,

a) Lichtfunken, die bei heiterm Himmel über dem Horizonte plötzlich erscheinen und nach einer oder zwei Sekunden wieder verschwinden. Manchmal bleibt eine Lichtspur zurück; seltener sieht man sprühende Funken.

b) Schnelle Bewegung derselben, bald nach dieser, bald nach jener Richtung.

c) Zuweilen eine größere Lichtmasse, mehr als ein leuchtender Funken, nämlich Feuerkugeln, mit Rauch und Flammen.

Einzelne Beobachter haben ein Zerplatzen derselben gesehen und gehört, und Mineralmassen herabfallen sehen. Diese haben ein eigentümliches Aussehen und ihre Masse ist, wie chemische Untersuchungen gezeigt, aus Stoffen zusammengesetzt, die zwar in den übrigen Erdmassen vorkommen, aber nicht in diesen Verhältnissen. Auch findet man nirgends im Innern der Erdrinde diese Massen. Ihre Rinde ist schwärzlich, verschlackt, sie bestehen aus erdigen und metallischen Stoffen: Talkerde, Kieselerde, Eisen, Nickel, und haben eine Schwere von einigen Loten bis zu mehreren Zentnern. Bei den gewöhnlichen Sternschnuppen bemerkt man kein Herabfallen von Steinmassen.

2. Mit welchen Namen bezeichnet man diese Erscheinungen?

a) Sternschnuppe, Sternschneuze, Sternputze, Sternbutzen, Sternschuß, Sternfall.

b) Luftsteine, Meteormassen, Meteoreisen, Mondsteine.

Wir können daraus lernen, wenn wir es noch nicht wissen, daß die Menschen bei der Namengebung nicht immer bei der äußeren Erscheinung, bei dem, was sie wahrnehmen, stehen bleiben; sie tragen gleich ihre Meinungen, wie sie durch die Erscheinung veranlaßt werden, hinein.

(Methodische Bemerkungen:) Erst die Sache, dann die Namen; erst Sache, dann Zeichen.

Die Sache ist hier eine Erscheinung, ein Phänomen. Wir haben das Was beantwortet.

Hr. Heussi will mit andern Methodikern, daß mit den Erscheinungen überall in der Naturkunde begonnen werde. Als zweites verlangt er das Wie, oder, wie er sagt: 1. Erscheinung; 2. das Gesetz der Erscheinung. Die Ausdrücke sind nicht zum besten gewählt. Das Wie gehört zum Teil zur Erscheinung. Unter

---

wenn auch erst zwei Tage verflossen sind, alle Bemerkungen der einzelnen Mitglieder. Der Dialog wurde nicht streng festgehalten. Es traten Mitteilungen von dieser und jener Seite dazwischen, auch Fragen und Einwürfe, wie es recht ist. Schulmeisterliche Steifheit gehört nicht einmal in die Schule, geschweige in einen Lehrerverein. Da es hier auf die Sache ankommt, so wähle ich größtenteils die vortragende Lehrweise. — Anm. Diesterwegs.

dem Gesetz versteht er den wirklichen Verlauf, das Wesen der Erscheinung.

Nach unserm Bedünken ist unter dem Was das äußerlich Erscheinende, was sich den Sinnen jedes gesunden Menschen präsentiert, zu verstehen; unter dem Wie ist wesentlich zu verstehen die Beziehung des Dinges 1. auf den Raum; 2. auf die Zeit; 3. die Beziehung der Zeit auf den Raum; kurz die mathematischen Bestimmungen.

3. Fangen Sie mit den Zeitbestimmungen an!

a) Die Sternschnuppen erscheinen in hellen Nächten, zu jeder Jahreszeit, am häufigsten im Nachsommer und im Herbste. (Feuerkugeln sieht man auch zuweilen am Tage, länger als eine oder mehrere Sekunden.)

Die meisten Sternschnuppen fallen in der Zeit vom 9. bis 11. August, an dem 10. August und um den 10. herum, und vom 11. bis 14. November. Alexander von Humboldt hat darauf zuerst aufmerksam gemacht, und die Beobachtungen der letzten Jahre haben dieses bestätigt.

Im Jahre 1799 machte er in Cumana in Südamerika die Beobachtung eines auffallend zahlreichen Sternschnuppenfalles am 13. November. Nachher erfuhr man, daß man in anderen Gegenden der Erde, z. B. am Kap der guten Hoffnung, in derselben Nacht vom 12. zum 13. November dasselbe wahrgenommen.

Auf diese Andeutung merkten die Meteorologen erst im Jahre 1832, indem sie abermals in der Nacht des 13. November unzählige Sternschnuppen fallen sahen. Nun wurde man auf diesen Tag oder diese Nacht und die drum herum liegenden aufmerksamer. Die Naturforscher verabredeten aufmerksame Beobachtungen in den folgenden Jahren. Boguslawski in Breslau entwickelte eine besondere Thätigkeit. Die Novembernacht 1835, mehr noch die von 1836 bestätigte die Wahrnehmung, und so ist es bis zum Jahre 1839 fortgegangen. Dasselbe gilt, wenn auch in etwas schwächerem Grade, vom 10. August.

b) Raum, Ort.

Sie erscheinen an allen Punkten des Himmels. Die meisten scheinen zu fallen, einige zu steigen.

In den beiden Perioden, im August und November, haben sie meist die Richtung von Norden nach Süden, sie scheinen aus derselben Gegend des Himmels zu kommen, eine parallele Bewegung zu haben; im August kommen sie aus der Gegend zwischen den Sternbildern Pegasus und Andromeda, im November aus dem Sternbilde des Löwen. Aus diesen Gegenden des Himmels ziehen Hunderte,

Tausende in einer Nacht, ganze Haufen, Ströme, Sternschnuppenströme.

Zu den räumlichen Verhältnissen gehört die Entfernung der Sternschnuppen von der Erdoberfläche.

Benzenberg und Brandes haben im Anfange dieses Jahrhunderts am Harze Beobachtungen darüber gemacht und Berechnungen angestellt. Neuerdings haben andere diese Beobachtungen wiederholt, die Berechnungen vervollständigt. Es gehören dazu zwei Beobachter in bestimmter Entfernung, eine Basis und die Winkel daran, zur Bestimmung des Dreiecks.

Die auf diese Messungen gegründeten Berechnungen geben den Sternschnuppen eine Höhe von 3, 4, 5 u. s. w. bis 30, 40 und 50 Meilen über der Erdoberfläche.

c) Die Bestimmung der Geschwindigkeit der Sternschnuppen, als Ergebnis der Beziehung der Zeit auf den Raum oder Weg, ist, bei der Kürze der Erscheinung, eine sehr schwierige Sache. Durchschnittlich scheinen sie eine Geschwindigkeit von 4—5 Meilen in einer Sekunde zu haben. Folglich scheint ihre Geschwindigkeit der der Erde bei ihrem Umlauf um die Sonne gleich zu kommen.

d) Ebenso große oder noch größere Schwierigkeit hat die Bestimmung der Bahnen der Sternschnuppen.* Damit sind eben die Forscher beschäftigt. Die Sache hängt zusammen mit den Meinungen über ihr ganzes Wesen.

Bevor wir diese mitteilen, lassen Sie uns einen Rückblick werfen auf unsern Gang!

Erstens äußere Erscheinung mit der Feststellung der Namen; dann genauere Angabe der Erscheinungen, Messung und Berechnung. Erscheinung und Gesetz nach Heussi!

Nun fassen Sie das Bisherige zusammen! (Es geschieht.) Der Mangel an Auffassung eines Vortrages bei unsern Schülern rührt sehr häufig von dem Mangel an Zusammenfassung des Zusammengehörigen her. Machen wir uns dieses Fehlers nicht schuldig! Jeder zusammengesetzte Gegenstand muß in kleine Ganze, in Stationen verteilt werden. Auf jeder Station macht man Halt und rekapituliert. Alles mit klarem Bewußtsein und eingeübt, in bestimmten Ausdrücken festgestellt! Erst dann weiter!

4. Woher rühren die Sternschnuppen, was ist es mit ihnen? Schlüsse aus den Thatsachen!

---

* Zur Bestimmung der Bahn eines Himmelskörpers gehören sechs Elemente. Dieselben sind, was die Sternschnuppen betrifft, noch nicht so sicher bekannt, namentlich fehlt die genaue Bestimmung der Bahngeschwindigkeit, daß die Bahn derselben jetzt schon mit voller, d. h. mathematischer Sicherheit festgestellt werden könnte. — Anm. Diesterwegs.

a) Chladni, der bekannte Akustiker, hat sich mit den Feuerkugeln und Meteormassen viel beschäftigt.

Er ventilierte die Möglichkeiten:

1. Die Meteormassen sind Erzeugnisse der Erde, tellurischen Ursprunges;

2. sie kommen aus dem Monde, sind lunarischen Ursprunges;

3. sie sind Weltkörper kosmischen Ursprunges.

Ad 1. Die erste Möglichkeit verschwindet, wenn man sich erinnert, daß die Sternschnuppen eine Höhe von 3 bis 50 Meilen haben, daß aber die Ausdehnung der Atmosphäre nur zu 10 Meilen angenommen werden kann; verschwindet, wenn man bedenkt, daß die Meteormassen manchmal viele Zentner schwer gewesen sind (wo sollten diese herkommen, wie plötzlich sich bilden?); verschwindet oder verschwand vollends, als man wahrnahm, daß die Sternschnuppen in den August- und Novembertagen nicht von demselben Punkte des Horizontes, sondern von demselben Punkte des Fixsternhimmels (gleichviel, welche Stunde der Nacht es war oder welche Lage der Fixsternhimmel gegen den Horizont hatte) auszugehen schienen. Für ein terrestrisches Phänomen konnten sie nicht ferner gehalten werden. Die Zustände der Atmosphäre sind im August und November nicht anders als zu andern Zeiten. Die Veränderungen der Witterung gehen durch das ganze Jahr. Folglich konnten die Feuerkugeln und Sternschnuppen nicht länger für Lufterscheinungen (als solche figurierten sie bisher in den physikalischen Lehrbüchern) gehalten werden. Das letzte Kapitel meiner „mathematischen Geographie und populären Himmelskunde“ handelt von den Sternschnuppen.

Ad 2. Wenn sie vom Monde kommen, so müßten dort Kräfte wirken, die den Mondmassen eine Anfangsgeschwindigkeit in die Höhe geben von 3—4 Meilen in einer Sekunde; diese Massen müßten bis zu einer Höhe steigen, daß die Anziehung der Erde die des Mondes überwiegt; sie müßten in ganz bestimmter Richtung geworfen werden. Alles dies ist sehr unwahrscheinlich, wo nicht unmöglich, und wird von dem großen Selenographen Mädler unbedingt verworfen.

Ad 3. Folglich sind die Meteormassen, Feuerkugeln, Sternschnuppen kosmischen Ursprungs, d. h. sie bewegen sich ursprünglich im Weltraume herum, folgen der Anziehung der Sonne, dem Newtonschen Gravitationsgesetz, sind, nach Humboldt, vielleicht Weltspäne. Kommen sie auf ihren Bahnen in die Nähe der Erde, so werden sie von dieser herbeigezogen, entzünden sich in der Luft, vereinigen sich mit ihr, oder setzen auch, nur in gestörten Bahnen, ihren Weltweg fort.

Kurz die Forscher vermuten dies, ziehen aus allem obigen folgende Schlüsse:

1. Um die Sonne bewegt sich, außer den Planeten, Trabanten und Kometen, ein unzählbares Heer kleiner, in der Regel unsichtbarer Massen, in allen Richtungen, nicht bloß innerhalb des Tierkreises.

2. Viele Tausende gehören zweien Strömen an, welchen die Erde am 10. August und am 13. November nahe kommt. Diese zwei Sternschnuppenströme, von welchen der zweite der dichteste ist, befinden sich an den genannten Tagen außerhalb der Erdbahn; besser: an den Orten, wo dann die Erde steht, im Wassermann und Stier, wird die Erdbahn von den zwei Sternschnuppenströmen umgeben; hier sind sie weiter von der Sonne entfernt als die Erdbahn, sonst würden die Sternschnuppen nicht am nächtlichen Himmel, d. h. auf der der Sonne, mit der sie folglich in Opposition stehen, entgegengesetzten Seite erscheinen. Die Erde geht an den genannten Tagen durch die Knoten, welche ihre Bahn mit den Bahnen der Sternschnuppen macht, kommt den Sternschnuppenströmen sehr nahe und zieht Sternschnuppen heran.

Die Sternschnuppen gehören folglich fortan in die Lehrbücher der **Astronomie**.

Die beiden angenommenen Sternschnuppen**ströme** (nicht bloße Haufen oder Schwärme), besonders der des 13. Nov., muß eine sehr beträchtliche Breite haben. Die Sternschnuppen erscheinen drei Nächte hinter einander. Innerhalb dreier Tage legt die Erde einen Weg von mehr als einer Million Meilen zurück. Nun schneiden die Sternschnuppen die Erdbahn zwar nicht unter einem Winkel von 90°, sondern von etwa 50°, d. h. schief. Die Breite des Sternschnuppenstroms darf daher nicht zu einer Million Meilen (sondern in dem verminderten Verhältnis von 1 : Sinus von 50°) angenommen werden. Er behält aber doch die ungeheure Breite von etwa 800,000 Meilen.

5. **Verfolgung dieser** (interessanten) **Hypothese** durch Hrn. Prof. **Erman** nach den Astronomischen Nachrichten von **Schuhmacher** Nr. 385 und 390 des Jahres 1839.

Hr. Prof. **Erman** schließt aus der mittleren Geschwindigkeit der Sternschnuppen von 4—5 Meilen in der Sekunde, daß sie (nämlich jene beiden Ströme) ungefähr eine Entfernung von 20 Millionen Meilen von der Sonne haben. Die Bahngeschwindigkeit eines Weltkörpers hängt nämlich, wenn wir nicht irren, von seiner Entfernung von dem Mittelpunkte der Anziehung, hier also von der Sonne, und von der Stärke der Anziehung derselben, nicht von seiner eigenen Masse ab. Aus der Bahngeschwindigkeit desselben kann man folglich auf seine Entfernung von der Sonne schließen.

Vorausgesetzt nun, daß die Bahn der Sternschnuppen, von welchen die Rede ist, nicht sehr exzentrisch ist, so wird die Erde etwa

ein halbes Jahr nach der August- und Novemberperiode abermals durch die Knoten ihrer und der Sternschnuppenbahnen gehen, so daß die Sternschnuppen dann entweder abermals in Opposition oder in Konjunktion mit der Sonne stehen. Das letztere schließt Hr. Erman aus folgenden, allerdings merkwürdigen Thatsachen, von denen übrigens die erste noch nicht so fest steht als die zweite.

Aus Vergleichung meteorologischer Tabellen in den letzten Jahrhunderten stellen sich folgende Resultate heraus:

Die durchschnittlich regelmäßige Wärmezunahme von dem letzten Drittel des Januar bis zu den Hundstagen erleidet zwei Abänderungen, die eine vom 7. bis 12. Februar, die andere vom 8. bis 13. Mai, und zwar eine Schwächung oder Verminderung.

In den nächsten Tagen vor dem 7. Februar findet statt: eine Schwächung des normalen Zuwachses, vom 7. bis 12. wirkliche Abnahme der Temperatur, in den Tagen nach dem 12., vom 12. bis 17. abermals Schwächung des normalen Zuwachses, nach dem 17. aber Verstärkung des normalen Zuwachses, kurz in der ersten Hälfte des Februars Verminderung der Temperatur.

Dasselbe findet, in noch bedeutenderem Maße, in der ersten Hälfte des Monats Mai statt, an den allgemein berüchtigten Tagen Mamertus, Servatius und Pancratius.

Diese beiden Perioden stellen sich nun gerade ein halbes Jahr nach der August- und Novemberperiode ein, Herr Erman bringt sie daher mit diesen in Verbindung, indem er schließt, daß die Sternschnuppenströme die Ursachen der angegebenen Abnahme der Temperatur (oder Verminderung des normalen Zuwachses) seien. Zur Zeit der beiden Perioden befänden sich die Sternschnuppenströme innerhalb der Erdbahn, die Erde in den Knoten der Bahnen, und die Sternschnuppenmassen gingen am Tage zwischen Erde und Sonne durch, entzögen der Erde Sonnenstrahlen, und bewirkten dadurch das Phänomen der Wärmeabnahme. (Daß die Sternschnuppen nicht gesehen werden können, rührt von ihrer Kleinheit und der Helligkeit des Tageslichtes her.) In der Novemberperiode erscheinen die meisten Sternschnuppen, und in der Maiperiode ist die Verminderung der Temperatur am stärksten. Auch dieses stimmt zusammen. Dieser Strom ist dichter mit Sternschnuppen besetzt als der zweite.

Diese Hypothese ist kühn, aber anziehend, geistvoll und interessant. Ihr zufolge haben diese Sternschnuppenströme eine geringe Exzentrizität und ihre Entfernung von der Sonne mag im Mittel der der Erde von der Sonne gleich sein.

Hr. Prof. Mädler stimmt der Ansicht, daß die Verminderung der Wärme, namentlich im Mai, die am meisten konstatiert ist, kosmischen Ursprungs sei, nicht bei. Er meint, daß, wenn Hr. Ermans

Ansicht richtig sei, das Phänomen der Wärmeabnahme sich auf der ganzen Erde zeigen müsse, was nicht der Fall sei. Die Verminderung der Temperatur im Mai werde in Moskau, Warschau, Berlin, Köln, Paris u. s. w. wahrgenommen und zwar meist nur in den Nächten, nicht aber in Kopenhagen, Stockholm u. s. w. Er ist daher geneigt, sie von terrestrischen Verhältnissen herzuleiten, aus dem Schmelzen der Eis- und Schneemassen im nördlichen Europa und Asien, oder aus anderen vermuteten, noch nicht feststehenden Erdverhältnissen. Unter den Forschern findet also noch keine Übereinstimmung statt. Die nächste Zukunft wird bei der Aufmerksamkeit der Meteorologen und Astronomen auf alle großen Erscheinungen darüber näheren Aufschluß bringen. Wir haben unsere Schuldigkeit gethan, wenn wir die Wege, die sie eingeschlagen, ihnen nachgehen und uns der Resultate ihrer Forschungen bemächtigen. Der Mensch der Zeit muß sich in seine Zeit hineinstellen, von ihren Erregungen und Bewegungen erregen und bewegen lassen und — eingreifen in seine Umgebung.

Schluß der Lektion.

a) in sachlicher Hinsicht: Rückblick auf das Ganze und Zusammenfassung desselben in klarem, bestimmtem Ausdruck, eine Sache der Schüler mit Ergänzung von seiten des Lehrers;

b) in methodischer Hinsicht: Bewußtsein über den genommenen Gang von der äußerlichsten Erscheinung an, durch die genauere Entwickelung, Messung und Berechnung hindurch, bis zur Aufstellung des vermuteten Zusammenhanges und des Wesens der Sache. Was, Wie, Warum — Erscheinung, Gesetz, Ursache; analytisch. Nun Umkehrung des Ganges: synthetische Darstellung. Dixi.

---

2. Zur Heimatskunde.*

Rhein. Bl. N. F. XVI. S. 99 f.**

1865.

I.

1. Jedermann weiß, wieviel darauf ankommt, daß der Mensch scharfe Sinne habe, daß er gut sehen, scharf hören kann u. s. w.

---

* Mit diesem Aufsatze, in dem wir auch den Bericht des Lehrers von Baselland belassen haben wegen der Wichtigkeit der Sache, ist zu vergleichen V, 3 und IV, 5.

** Vorliegenden Aufsatz habe ich in den Provinzial-Schulblättern, die in Königsberg, in Berlin und in Quedlinburg erscheinen, abdrucken lassen, weil ich auf den in ihm dargelegten, nicht neuen aber ausgeführten Vorschlag Wert lege. Er gehört selbstverständlich in die Rheinischen Blätter und zwar vorzugsweise, weil sie unausgesetzt darauf ausgehen, die Notwendigkeit darzustellen,

Diese Sinne müssen geübt werden. Der Neugeborene hat zwar Augen und Ohren; aber sehen und hören kann er noch nicht. Er lernt es von selbst, das ist richtig; aber zum scharfen Sehen und Hören bedarf es bei einer Menge von Kindern der Anregung und Anleitung, d. h. der Anleitung, die Dinge der Umgebung mit Aufmerksamkeit zu betrachten und ihrer Einwirkung sich hinzugeben.

Der Lehrer darf es nicht versäumen, seine Schüler, besonders die Anfänger, dazu anzuleiten. Folglich muß er selbst die Dinge der Umgebung scharf angesehen und genau kennen gelernt haben. Die Anleitung, zu der er dadurch befähigt wird, bildet die erste Stufe des Anschauungsunterrichts.

2. Die zweite und höhere, in dem ganzen, langen Unterricht fortdauernde Stufe bildet die Veranschaulichung, d. h. die Gabe, dem Schüler alle Vorstellungen und Begriffe, die nicht aus unmittelbarer Anschauung stammen, durch die unmittelbar gewonnenen anschaulich zu machen, zu veranschaulichen. Wie läßt sich erwarten, daß der Lehrer den Schüler zu Vorstellungen veranlasse, welche der Wirklichkeit entsprechen (z. B. über alle Dinge, die in der biblischen Geschichte, in der Geographie vorkommen), wenn er dieses Veranschaulichen nicht versteht? Es geschieht durch die Anknüpfung des Neuen und Unbekannten an das bereits Bekannte, die Verdeutlichung jenes durch dieses, nicht bloß inbetreff der äußeren, sondern auch der inneren Dinge. Wir wollen aber jetzt nur von jenen reden, sagen daher: der Lehrer muß die Dinge seiner Umgebung aufs genaueste kennen und folglich sie kennen gelernt haben. Von selbst geschieht das nicht im erforderlichen Grade, die Umgebung muß erforscht werden, und zwar nach allen Seiten und Richtungen. Ich werde davon noch nachher reden, hier sage ich nur: von dem Lehrer ist die genaueste Kenntnis seiner Umgebung zu fordern, denn sie ist für den Unterricht ganz unentbehrlich. Man fordert von ihm die Heimatskunde, er muß sich daher die Aufgabe stellen, sich dieselbe zu erwerben, er selbst nicht aus Büchern, sondern aus der Natur unmittelbar.

3. Diese Sache halte ich für so klar, daß ich in dieser Beziehung kein Wort weiter darüber verliere. Es giebt aber noch einen zweiten Gesichtspunkt, aus welchem der Gegenstand eine höhere Bedeutung erhält, als Lehrer muß er ein Kenner der Heimat sein, als Mensch und Bürger auch.

Was würden einsichtsvolle Personen von einem Lehrer denken

daß der Lehrer, vorzugsweise auf dem Lande, seine ganze Kraft darauf verwende, sich die einflußreiche Stellung zu erobern, die ihm gebührt. Eine unerläßliche Vorbedingung dazu ist die, daß er „daheim“ zu Hause sei. — Anm. Diesterwegs.

und sagen, der nicht „daheim“ zu Hause, nicht mit dem Orte und der Gegend, nicht mit den Menschen und der Geschichte des Ortes bekannt wäre? Das ist aber noch nicht der höhere Gesichtspunkt, sondern es ist der: der Lehrer hat sich eine genaue und vollständige Kenntnis der Heimat anzueignen, daß er als Mensch und Bürger über alle Verhältnisse derselben Auskunft geben könne.

Wer seine Stellung als Lehrer richtig auffaßt, begreift, hält dies für etwas Hohes, die Intelligenz seiner Umgebung in sich zu konzentrieren, um durch seine Gesamtbildung auf seine Umgebung bildend einwirken zu können. Nicht Eitelkeit und Hochmut verleiten ihn zu dieser Auffassung und Anschauung, sondern der richtige Blick in seine Stellung, die durch seine Umgebung (auf dem Lande) bedingt ist. Ich sage es geradezu: der Lehrer darf inbetreff seiner allgemeinen Bildung nicht nur nicht hinter keinem Bewohner seiner Ortschaft zurückbleiben, sondern er soll jeden darin übertreffen. Er soll der Mittelpunkt der Intelligenz der Einwohnerschaft sein. Mag der eine oder der andere ihn in einer Spezialität übertreffen; in der Kenntnis der allgemeinen und besonderen Verhältnisse des Ortes muß er der erste sein. Vergebens soll man sich nie inbetreff der Ortsverhältnisse mit Fragen nach Auskunft an ihn wenden. Die materielle Welt mag ihm als Besitztum nicht gehören; geistig aber muß er von ihr Besitz ergriffen haben. Dadurch wird er zum geistigen Herrn in seiner Umgebung.

Dem einen und dem andern mag dies sehr überspannt oder auch hochmütig und anmaßend klingen; es ist aber sehr einfach, sehr notwendig und mitunter auch mühsam und schwierig, daher nicht zur Überhebung verführend, außerdem ist die Sache lohnend und schön.

4. Ich denke nicht, daß es noch mehrerer Gründe bedarf; ich will aber, namentlich für diejenigen, welche immer nur ausschließlich an Gemütsbildung und Religion denken, und nichts schätzen, was damit nicht unmittelbar zusammenhängt, — für die will ich auf eine Wirkung der Heimatskunde, nicht bloß auf den Schüler, sondern auch auf den Lehrer aufmerksam machen. Die Heimatskunde begründet, vermehrt und erhöht die Anhänglichkeit und Liebe zur Heimat, die Heimatsliebe ist die Basis der Vaterlandsliebe. Ohne die eine schwebt die andere in der Luft, ist dann nur zu häufig ein leerer Schall. In der Heimat ist der Mensch daheim und (nach Wieland) „fühlt er sich im Paradiese noch aus ihr verbannt.“

„Auch auf den Lehrer,“ sagte ich eben. Ich spreche damit nicht aus erdachten Begriffen, sondern aus der Erfahrung. Als ich nach „Nest Mörs“ verflanzt wurde, fühlte ich mich daselbst bald heimisch. Der Ort ist klein, die Verhältnisse sind einfach, die Be-

wohner freundliche Leute. Die Gegend bietet auch wenig Mannigfaltigkeit dar, kurz ich war bald in dem Orte heimisch. Aber daheim fühlte ich mich dort erst, als ich den Ort und die Umgebung erobert hatte. Mit Hülfe meiner Schüler wurde zuerst der Situationsplan der Stadt entworfen; dann die Umgebung mit einem Radius von einer Meile hinzugefügt u. s. w. Zuletzt ging es an die Geschichte der Stadt und der Grafschaft Nun war der neue Wohnort mir zur zweiten Heimat geworden, und ich fühle das Nest Mörs noch jetzt so; ganz anders ist mirs in dem weitschichtigen Berlin. Ich fühlte zugleich das Bedürfnis einer genaueren Kenntnis der Provinz, der preußischen Rheinprovinz. Fußwanderungen in den Ferien machten mich mit den abseits der Landstraßen liegenden Gegenden betraut, mit der Eifel, mit dem hohen Veen oder Venn, mit dem Hundsrück — und nun entwarf ich für mich und meine Schüler eine Wandkarte der preußischen Rheinprovinz und eine Beschreibung, welche beide 1829 in Crefeld erschienen sind. Es sind keine Meisterwerke; aber diese Arbeiten trugen mir den Lohn ein, daß ich auch die weite Umgebung genau kennen lernte und die preußische Rheinprovinz und damit Preußen mein Heimatland wurde. Das Fürstentum Siegen ist 1815 von Preußen erworben worden; aber damit gehört man dem Lande noch nicht an; ohne Kenntnisse von der neuen Heimat, ohne Beschäftigung mit derselben und, wenn so zu sprechen erlaubt ist, ohne geistige Annexion geht das nicht. Preußen — mein Heimatland, Deutschland — mein Vaterland. —

II.

Wie denn nun? Was denn?

Alles, Erforschung von allem Heimatlichen ohne irgendeine Ausnahme.

1. Die mathematische Bodenbeschaffenheit — Fläche oder Flächen, Höhen und Tiefen, Berge und Thäler.

2. Die physische Bedeckung des Bodens: Flüsse, Bäche und Seen, Wälder, Wiesen, Äcker, Moore, Irrlichter (?).

3. Die mineralische und chemische Beschaffenheit des Bodens: Felsen und Steine, Lehm, Kalk, Sand und seine Arten, Humus, Steinbrüche (sehr lehrreich).

4. Unter dem Boden: Felsgesteine, Sandschichten, Flötze, Metalle, Kohlen, Salz, Quellen.

5. Über dem Boden: die Atmosphäre, die Winde, die Wolken und ihre Formen (Cirrus, Cumulus, Cirro-Cumulus, Nimbus) — Sonne, Mond und Sterne — die geographische Breite, die Entfernung des Wohnortes vom Äquator, die man am Himmel sehen kann — ein Meer von Beobachtungen (das Alltägliche ist hier

überall das Bemerkenswerteste — nicht das Seltene, das sogenannte Merkwürdige).

6. Die Beobachtung der Wärmeverhältnisse, der Temperatur, mit Benutzung des Thermometers, das Jahr hindurch, am Morgen, Mittag, Abend und in der Nacht, im Frühling, Sommer, Herbst und Winter.

7. Atmosphärische Erscheinungen, Morgen- und Abendröte, Regen, Schnee, Sternschnuppen, Tau (mit den entzückenden goldgelben, roten, grünen, blauen Perlen).

8. Die Pflanzenwelt von den Flechten und Moosen bis hinauf zu den Waldbäumen, die wildwachsenden und die angepflanzten, mit einem gewichtigen Worte, die Flora der Umgegend.

9. Die Tierwelt, von den Infusorien aus nach allen Klassen und Arten, die Fauna.

Der Mensch und seine Thätigkeit, was er aus dem Boden seines Wohnortes gemacht hat. In den heißen Klimaten der Erde beherrscht die Natur den Menschen, bei uns beherrscht der Mensch die Natur; der geistige Faktor hat das Übergewicht über den physischen; wir leben in einem Lande der Civilisation und Kultur.

10. Der Mensch nach seiner körperlichen Beschaffenheit, Rasse, Habitus, Geschlecht nach Zahl und Beschaffenheit, Jugend und Alter, Krankheiten, Leben und Sterben.

11. Die Wohnungen und ihre Einrichtung.

12. Die Beschäftigungen: Landbau, Fabriken, Handel, Viehzucht, Schiffahrt u. s. w.

13. Das Besitztum: Reichtum und Armut, wovon so vieles abhängt, die Nahrungsmittel.

14. Die bürgerliche Verfassung: die Gemeinde, ihre Verfassung und Verwaltung, die Ämter und Personen, das Armenwesen.

15. Die Religion der Bewohner, die kirchliche Verfassung und ihre Anstalten.

16. Schule und Erziehung, das Schulhaus, der Schulbesuch, die Wirkungen, die Verkehrtheiten.

17. Die Gewohnheiten, die Sitten, die Gebräuche, die Feste, die Volkslieder, die Tracht.

18. Sittlichkeit, Unsittlichkeit, Verbrechen und Aberglauben.

19. Polizei- und Militärwesen.

20. Die Geschichte des Ortes und der Umgebung mit den etwaigen Merkwürdigkeiten.

Nicht wahr, das ist ein reicher Stoff, ich habe ihn nur flüchtig skizziert; es ist ein denk- und lernwürdiger Inhalt, er macht den

Menschen zu einem Wesen, das seine Umgebung versteht, ihm Kenntnisse und Einsichten mitteilt, die wichtiger und einflußreicher sind, als die unanschaubaren Notizen über fremde Länder.

Hier liegt ein Stoff vor, den der verständige Lehrer nicht unbeachtet und unbenutzt liegen lassen darf. Durch seinen Besitz wird er zum praktischen Lehrer. Sich desselben zu bemächtigen, ist nach meiner Ansicht eine Aufgabe, eine Pflicht für jeden Lehrer, in den Städten, wie besonders auf dem Lande. Er wird dadurch in seiner Umgebung zum geistigen Beherrscher. Mehr zu sagen ist nicht nötig.

Ich verlange von jedem Lehrer eine schriftliche Bearbeitung seiner Heimatskunde. Die Regierung in Gumbinnen verlangt von jedem Lehrer ihres Bezirks die Anlegung einer Chronik seines Ortes. Hier ist mehr als Chronik (die sich an die Heimatskunde anschließen muß). Drum ohne Zögern frisch ans Werk!

III.

Die Mittel und Hülfsmittel.

1. Selbsteigene Erforschung, sie ist unerläßlich.

2. Mündliche Erkundigung bei Wissenden.

3. Gemeinschaftliche Thätigkeit mit benachbarten Kollegen.

4. Gegenseitige Mitteilung der schriftlichen Entwürfe, durch welche eine Kreis- und Provinzkunde entstehen kann.

5. Litterarische Hülfsmittel: Geschichtsbücher über die Provinz, Chroniken — die trefflichen Schriften von Riehl (die „Pfälzer") — die lehrreichen Schulschriften von Hermann Wagner:

a) Entdeckungsreisen in der Wohnstube, b) Entdeckungsreisen in Haus und Hof, c) Entdeckungsreisen in Feld und Flur, d) Entdeckungsreisen im Wald und auf der Heide.

Man muß es sehen, um es zu glauben, was alles ein so sinniger Mann an den gewöhnlichsten Dingen erschaut hat. Die genannten Schriften sind wahre Fundgruben für Kinderlehrer.*

---

* Für die Lehrer der Provinz Brandenburg, insonderheit die Berliner, ist besonders gut gesorgt:

1. Berghaus, Handbuch der Mark Brandenburg, Brandenburg 1854;
2. Fontane, Wanderungen durch die Mark Brandenburg, Berlin 1862, 2. Aufl.;
3. v. Bassewitz, das Landbuch u. s. w.;
4. Wald, Statistische Nachrichten über den Regierungsbezirk Potsdam, das. 1864;
5. Dieterici und Engel, Mitteilungen aus dem statistischen Büreau;
6. Morget, Beschreibung von Berlin;
7. Cotta, Die Heimatskunde für Berlin, das. 1863;

u. s. w. — Anm. Diesterwegs.

IV.

Was ich vorstehend empfohlen habe*, ist bereits im Kanton Baselland ausgeführt oder noch in der Ausführung begriffen. Sämtliche Lehrer, ihrer fünfundsiebzig, haben sich bereits an die Arbeit gemacht, die Resultate sind ganz überraschend gewesen, zu aller Freude. Die nächsten Provinzialkonferenzen sollten den Plan zu dieser Arbeit zum Beschluß erheben!

Thatsächliche Beispiele und praktische Vorgänge wirken mehr als Worte. Darum teile ich hier einen „Bericht“ über die Leistungen der Lehrer von Baselland inbetreff der Heimatskunde mit, den ich dem dort wohnenden Hrn. Nüsperli verdanke, dem ich auch hier meinen dankbarsten Gruß zusende. Dieser Mann hat die Sache durch Unermüdlichkeit aufs thätigste gefördert; in der Absicht, es dahin zu bringen, daß, wie er schreibt, das Resultat erreicht werde: „daß in der Schweiz nicht das kleinste Dörfchen ohne seinen Geschichtsschreiber, nicht das kleinste Dörfchen ohne seine Statistik und Topographie sei!“

Bericht an den schweizerischen Lehrerverein über die Heimatskunde von Baselland.

Als im Frühjahr 1862 der Vorstand des schweizerischen Lehrervereins eine umfassende Schulausstellung ankündigte und zu Arbeiten für dieselbe einlud, da beschloß der Kantonallehrerverein von Baselland, dieser Einladung zu entsprechen durch eine Heimatskunde von sämtlichen Gemeinden des Kantons. Ungesäumt machte sich die ganze Lehrerschaft ans Werk. Vor allem mußten vielseitige Beratungen gepflogen werden, um Einheit und Plan in die Unternehmung zu bringen, dann ging es ans Fragen, Suchen, Forschen, Sammeln und Schreiben. Als nun im Frühjahr 1863 der Vorstand das Scheitern der Schulausstellung ankündigen mußte, da war das Schiff von Baselland, dank der Anstrengung seiner rüstigen Bemannung, bereits weit über Klippen und Sandbänke hinweg, dem Hafen nahe. Es segelte daher ruhig weiter und brachte seine Schätze glücklich ans Land.

Die Heimatskunde von Baselland gleicht in ihrem gegenwärtigen Stadium einem zwar noch jungen, aber schon stattlichen Baume mit reifen, lieblichen Früchten. So wenig nun ein solcher Baum ein Eintagsprodukt ist, so wenig ist es die Heimatskunde. Vor manchen Jahren schon ward der anregende Gedanke dazu ausgeworfen und

* Nicht zum erstenmale. In dem „Pädagogischen Jahrbuch für 1855“ ist der Plan schon ausführlich dargelegt. Ein Aufsatz im Schweizerischen „Bund“ (1864, Nr. 227) nimmt davon seinen Ausgang. — Anm. Diesterwegs. — Die betreffenden Ausführungen aus dem Jahrbuch für 1855 s. unter IV, 5 unserer Auswahl (Die soziale Stellung des Lehrers).

dann unablässig gehegt und gepflegt. Ein beträchtlicher Zeitraum liegt zwischen der ersten Aussaat und der Ernte. Aber nun ist die Ernte doch auch gekommen, und der wackere Säemann (Seminardirektor Kettiger) hat sie noch erlebt.

Gebührt, nach dem Zeugnis der Lehrer von Baselland selbst, das erste Verdienst um die Entstehung der Heimatskunde einem verdienstvollen, in der ganzen Schweiz rühmlich bekannten Schulmanne, und das zweite andern wackern Schulmännern, die er dafür zu gewinnen und zu begeistern wußte, so gebührt dagegen das dritte unstreitig Leuten, die in einem ganz anderen Lager stehen und denen wir wohl kaum unrecht thun, wenn wir sie Gegner der Schule nennen. Es ist dies zwar eine harte, ja schimpfliche Benennung, und es wird in der Schweiz wohl nicht viele Leute geben, welche diese nicht mit eifrigem Protest zurückweisen würden. Die Spezies existiert indes, trotz aller Proteste, und existiert eben auch in Baselland. Aus ihrer Mitte erhob sich die sophistische Stimme, welche das Wort Zschokkes, „Volksbildung ist Volksbefreiung", in Zweifel zog und auch ferner in Zweifel zog, ob die Opfer, welche das Land für Volksbildung bringe, wohl angewendet seien. Dieser Stimme gegenüber drängte es die Lehrer, eine umfassende und gründliche Untersuchung anzustellen über die früheren und gegenwärtigen Zustände des Landes und vor ihrem eigenen Gewissen, wie vor dem ganzen Lande eine allgemeine Rechenschaft abzulegen. Wie konnten sie dies besser thun, als in einer alle Verhältnisse umfassenden Heimatskunde? Ein energischer Antrieb zur Abfassung der Heimatskunde ist daher von den Gegnern der Schule gekommen. Bei so viel Vokation und Provokation bedurfte es nur noch eines leichten Anstoßes, um die Heimatskunde ins Leben zu rufen.

Folgendes waren die klar erkannten und bestimmt ausgesprochenen Zwecke des Unternehmens:

1. Nicht nur für Lehrer und Schüler, sondern für alle im Volke, möglichst vielseitige, gründliche Kenntnis der Heimat, ohne welches auch richtiges Verständnis und richtige Würdigung der Nachbarschaft nie möglich ist. Zu solcher Kenntnis möchte man allen verhelfen, weil sie für alle zugleich Pflicht und Wohlthat ist.

2. Für die Nachkommen ein getreues Bild der Gegenwart, wie wir wohl sehr wünschten, ähnliche Bilder von früheren Perioden zu besitzen.

3. Für die Zweifler und Gegner eine Antwort nicht in Redensarten, sondern in Thatsachen.

4. Für den schweizerischen Lehrerverein und die Kollegen in den andern Kantonen eine Anregung zur Anbahnung einer Heimatskunde für die ganze Schweiz.

Zur Erreichung so löblicher Zwecke wurde das ganze Unternehmen höchst angemessen organisiert. Von jeder der fünfundsiebzig Gemeinden des Kantons suchte man ein getreues Bild zu erhalten a) durch eine Hauptarbeit — die eigentliche Heimatskunde; b) durch Zugaben. Der Hauptarbeit wurde in der Regel folgender Plan zu Grunde gelegt:

1. Lage des Gemeindebannes, 2. Namen, 3. Grenze, 4. Blick nach außen, 5. Blick nach innen, 6. Teile des Bannes, 7. Größe, 8. Witterungsverhältnisse, 9. Naturgeschichtliches, 10. Geschichtliches, a) über das Walten der Naturkräfte, b) über der Menschen Schicksale, 11. Wege und Straßen, 12. Eisenbahn und Telegraphen, 13. das Dorf und die Nebenhöfe, 14. die Einwohner, 15. Beschäftigung, a) Landbau, b) Viehzucht, c) Seidenbandweberei, d) Handwerke, e) Handel, 16. Staats- und Gemeindeverband, a) Staatsverband, b) Gemeindeverband, 17. Kirchenverband, 18. Schule, 19. Schlußwort.

An diesen Plan brauchten sich die Bearbeiter nicht strikte zu binden; im wesentlichen wurde er indes von weitaus den meisten inne gehalten, in dem Sinne wenigstens, daß alle wesentlichen Rubriken desselben behandelt wurden; in der Aufeinanderfolge und in der Unter- und Überordnung wurde vielfach davon abgegangen, in nicht wenigen Aufsätzen tritt das Geschichtliche als ein allem übrigen ebenbürtiger Hauptteil auf. — Die Zugaben rühren nur zum kleinen Teil von den Verfassern der Hauptarbeiten her. Sie bestehen in Gedichten, Reden, — kirchlichen, politischen und anderen, — schriftlichen Fragmenten, Nekrologen, Portraits, Landschaftsbildern, geometrischen Plänen u. s. w. Es sind gleichsam Illustrationen zu den Hauptarbeiten, welche sehr häufig einen lebhaften, direktern Einblick in das Leben einer Gemeinde gewähren, als es die referierende Darstellung vermag. Durch Aufnahme dieser Zugaben wird möglichst vielen Talenten aus dem ganzen Volke Gelegenheit geboten, an dem Bilde von der Heimat mitzuwirken. Verfasser sind die Primarlehrer des Kantons, welche sich brüderlich in die Arbeit teilen.

Ungeachtet des gemeinsamen Programms herrscht in den Aufsätzen die größte Mannigfaltigkeit. Schon äußerlich in den Handschriften, die jedoch alle, ohne Ausnahme, leserlich sind, was der Beurteilungskommission sehr angenehm war, und im Umfang, welcher von 15 bis 109 Folioseiten, ohne die Zugaben, variiert, noch weit mehr innerlich, wo durch die Subjektivität der Verfasser und durch die große Verschiedenheit der Gemeinden, die sie zu schildern hatten, für Abwechslung genugsam gesorgt ist.

Inwiefern haben nun die Lehrer von Baselland ihre Zwecke erreicht, oder mit anderen Worten:

welches ist der Wert ihrer Arbeit?

1. Sie selbst haben durch die Ausarbeitung der Heimatskunde eine außerordentlich vollständige und gründliche Kenntnis ihrer Heimat erlangt. Diese Kenntnis ist von hohem Wert in vielen Beziehungen. Wegen der kurz zugemessenen Zeit beschränke ich mich darauf, nur eine dieser Beziehungen hervorzuheben. Christus, unser erhabener Herr und Meister, sagt: Ich bin ein guter Hirt, ich kenne die Meinen und bin bekannt den Meinen. Er selbst setzt also die Vortrefflichkeit seines Hirtentums wesentlich in die gegenseitige, innige Bekanntschaft. Ja Liebe und Treue führen zu inniger Bekanntschaft und nähren und stärken sich wieder aus inniger Bekanntschaft.

2. In Bälde wird jede Schule von Baselland eine Heimatskunde ihres Bannes und in derselben ein ausgezeichnetes Fundament zum Unterricht in der Naturkunde, Geschichte und Geographie besitzen. Und noch mehr: die sorgfältige, eingehende, liebevolle Beobachtung der Erscheinungen und Zustände in der Heimat, die verständige und humane Beurteilung und lichtvolle Gruppierung derselben wird aus dem Büchlein in die Jugend übergehen, wie kaum aus einem anderen Buche, weil hier Buch, Natur und Leben einander unausgesetzt wechselseitig unterstützen. Natur und Leben geben dem Buche, dieses giebt jenen die richtige Deutung. Wir versprechen uns von diesem Büchlein den erfreulichsten Einfluß auf die intellektuelle und moralische Bildung der Schuljugend von Baselland.

3. Die Gemeindearchive erhalten an diesen Büchlein, welche bereits während ihrer Entstehung die Teilnahme und das Interesse der Bevölkerung in hohem Grade erregt haben, einen köstlichen Anfang zu Jahrbüchern, die von nun an mit geringer Mühe fortgeführt werden können und die dann ein getreues Bild von der Entwickelung der Gemeinden geben. Wir können uns kein nützlicheres und praktischeres Bildungsmittel für Gemeindsbürger und Gemeindsbeamte denken, als solche Jahrbücher.

4. Der Zweck, den Nachkommen ein getreues, lehrreiches Buch der Zustände in Baselland zu überliefern, ist vollständig erreicht.

5. Für die Gegner und Zweifler in Sachen der Volksbildung ist die Heimatskunde eine wahrhaft gewaltige Antwort. Die erfreulichsten Fortschritte sind durch Hunderte von bedeutenden Thatsachen konstatiert, als da sind: geordnete Gemeindeverwaltungen, sich häufende Armen-, Kirchen- und Schulgüter, zahlreiche Verbesserungen in Landbau, Viehzucht, Forstkultur, Verbesserungen der Verkehrsmittel, Einführung neuer Industrie- und Erwerbszweige u. s. w. Ferner giebt die Heimatskunde an hundert und hundert Stellen Zeugnis, daß im Volke von Baselland ein guter, gesunder und kräftiger Geist

lebt, der sich kund giebt in Arbeitsamkeit, Sparsamkeit, Sittlichkeit, Gemeinnützigkeit, in Achtung und Liebe zur Kirche und Schule. Dieses Zeugnis ist um so gewichtvoller, als es meist nicht ausdrücklich und tendenziös auftritt, sondern mittelbar aus der Darstellung der Verhältnisse und Leistungen dem denkenden Leser sich ergiebt. Es ist um so zuverlässiger, als aus der freimütigen Darstellung auch der Mängel und Schattenseiten hervorgeht, mit welcher Gewissenhaftigkeit und Wahrheitsliebe die Verfasser zu Werke gegangen sind.

6. Mit der Frage: Inwiefern haben die Lehrer von Baselland ihren letzten Zweck, — Anregung zu ähnlichen Unternehmen in weitern vaterländischen Kreisen, — erreicht, kommen wir zum letzten Teil unserer Berichterstattung. Die Antwort auf diese Frage wird die Zukunft geben. Für jetzt können wir nur sagen, welche Wünsche in uns durch die Prüfung der Heimatskunde von Baselland entstanden sind.

Wir wünschen aufs lebhafteste, daß ein Kanton nach dem andern eine ähnliche Arbeit unternehme, daß dann die Lehrerschaft ebenso einmütig, hingebend und ausdauernd zur That schreite und dieselbe so taktvoll und tüchtig ausführe; daß überall das Volk sich so warm dafür interessiere und namentlich die gebildeteren Stände durch vielseitige Gaben dabei mitwirken, und daß allerwärts die Regierungen durch ebenso eifrige Beistimmung und wirksame Unterstützung das Werk fördern mögen. — Der Weisheit der höchsten eidgenössischen Behörden kann es nicht entgehen, welche Bedeutung und welchen Wert eine eidgenössische Heimatskunde für Volksbildung und Volkswohlfahrt haben müßte, und wir täuschen uns daher gewiß nicht in der Annahme und Hoffnung, daß auch sie ein solches Unternehmen mit ihrem Beifall nicht nur, sondern auch mit Rat und Handbietung beehren würden.

Daß der Genius des Vaterlandes, daß der Gott der Väter gnädig und segnend auf solches Wirken blickt, das ist unsere innigste Überzeugung.

Der „Schweizerbote“ fügt der Bekundung seiner Freude darüber, daß die Lehrer auch über die Schule hinaus für das Gemeinwohl thätig sind, die Worte bei: „Durch diese Heimatskunde ist in jeder Gemeinde der Grund zu einem Archiv für Volks- und Sittenzustände gelegt, das nicht nur als ein Denkmal des schönsten bürgerlichen Gemeinsinnes der Gegenwart dasteht, sondern, wenn jede spätere Generation daran sorgfältig fortbaut, auch den Nachkommen ein Palladium treuer Anhänglichkeit an die Heimat bleiben wird.“

„Heimatsliebe ruht auf religiös-sittlichem Grunde so gut, wie die Familienliebe; sie ist eigentlich nur eine Erweiterung derselben. Viele der edelsten Thaten unserer Geschichte gingen daraus hervor. In unsern Tagen, in denen so manches kosmopolitisch verallgemeinert

und verflacht wird, und wo sich durch die tiefliegendsten Umwandlungen der Neuzeit namentlich der schweizerische Heimatsgeist (wie der Familiengeist) so oft schon abgeschwächt findet, ist ein solches Mittel, wie die Heimatskunde, zu seiner Erhaltung sicher eines der gelungensten. Nur müssen diese Orts- und Dorfchroniken regelmäßig fortgeführt werden. Auf diese Weise kann die Heimatskunde selbst spätern Geschichtsforschern wichtig werden."

Kurz: die Sache hat in Baselland die lebhafteste Teilnahme, nicht bloß in der Lehrerschaft erregt, und wird in allen Kantonen der Schweiz Nachfolge erwecken. Hoffentlich bleibt dieser anregende Vorgang auch anderwärts nicht ohne die erwünschte Wirkung. Kein Lehrer braucht auf einen andern zu warten, jeder kann sofort beginnen.

Bereits sind in Baselland auf Grund der Ortskunde einige Lehrer mit der Ausarbeitung ihrer Kantonskunde beschäftigt, die möglicherweise gedruckt, jedenfalls der Kantonsbibliothek einverleibt werden soll.

Nachträge.

Ich lasse dem vorstehenden Aufsatze noch einige Bemerkungen nachfolgen, die in den oben in der Anmerkung genannten Blättern nicht mitgeteilt wurden. Der wichtige Gegenstand ist noch lange nicht erschöpft, indem er die von dem Lehrer zu erringende einflußreiche Stellung mehr andeutet als allseitig ausführt. Ich wünsche daher lebhaft, daß die Lehrer ihm mit ihrem Nachdenken zu Hülfe kommen und zum Werke schreiten. Nach den neuesten Nachrichten haben die Lehrer in Baselland in der Schweiz nicht nur überall Nachfolger erhalten, sondern auch bereits erfreuliche Resultate erzielt.

1. Denkt ein Verein an die Beförderung irgendeines speziellen Zweckes in einer Gemeinde, so ruft er den Schulmeister an; ist die Parole Mäßigkeit — so heißt es: Schulmeister! Obstbaumzucht — Schulmeister! Seidenbau — Schulmeister! Bienenzucht — Schulmeister! So in allen ähnlichen Fällen, von kirchlichen Angelegenheiten nicht zu reden. Faktisch besteht demnach schon die Anrufung des Lehrers zur Mithülfe; die Stellung eines Centralpunktes ist damit für ihn angedeutet; die Erfüllung dieser wichtigen Aufgabe hängt von seiner, ihr entsprechenden Bildung ab.

Der Mensch ist ein Herr aller Dinge. Er ist ein Herrscher durch die Erkenntnis. Die Erkenntnis einer Sache ist Zeichen und Übung der Herrschaft. Durch die Erkenntnis einer Sache werde ich derselben mächtig, mache sie mir unterthan und eigen.

2. Kein Mensch vermag sich dem Einfluß seiner Umgebung zu entziehen, jeder ist ein Produkt seiner Zeit. Für den denkenden Menschen entsteht daraus die Aufgabe, nach dem Verständnis seiner Zeit und seiner Umgebung zu streben, die Gegenwart aus der Ver-

gangenheit und den in der Gegenwart aktiven Faktoren (Menschen und Dingen) zu begreifen. —

3. Die in obigem Aufsatze besprochenen Gedanken hat Ferdinand Schmidt in einer schönen Erzählung („Volkserzählungen, 2. Aufl. 1. Berlin, Böttcher, 7 1/2 Sgr.“, für Volksbibliotheken sehr zu empfehlen) ausgesprochen. Ein welterfahrener Mann redet in einem Gespräch mit dem Lehrer also: „Ihr müßt die Geschichte des Dorfes schreiben, an welchem Ihr wirkt. Wir kommen damit wieder auf unser altes Thema, den Volksgeist. Ihr würdet dadurch gezwungen, ernstliche Umschau über den gegenwärtig waltenden Volksgeist zu halten. Dieser Umblick würde Euch gar wohl thun. Ihr würdet das Ganze überblicken und danach Eure besondre Thätigkeit in den ganzen Organismus besser einzufügen wissen. Da nun die Gegenwart ein Produkt der Vergangenheit ist, so wäret Ihr zweitens gezwungen, in die Vergangenheit zu blicken. Ihr würdet dann die Persönlichkeiten anschauen, die im Dorfe besonders hervorragend und bestimmend auf den Geist wirkten. Ihr würdet bei den Dorfalten — Männern und Weibern — lauschen und Euch erzählen lassen von den Dahingeschiedenen, und sehet, Ihr würdet mit Erstaunen wahrnehmen, wie der Geist derselben zum Teil noch in dem gegenwärtigen Geschlecht umherwandelt. Eine Weltgeschichte im Kleinen würde es sein, was sich vor Eurer Seele aufrollte. Ich will Euch an einem Beispiele zeigen, in welchem Ansehen in früheren Zeiten hier die Bildung stand. Es war kurz vor dem Antritt meiner Wanderschaft, als, mir ist's noch als hörte ich's heute, wie der damalige Schulze zu seinem Sohne sagte: Junge, was soll woll aus di werr'n? Du kaast nicht upp't Kuhhorn tüten, du kaast nich mit de Pietsche knallen, du kaast nich upp'n Finger pfeifen. Du werst woll met'n so'n Tintenkleck's, so'n Paßupp'npennig werr'n. — Seht, so dachte in meiner Jugend der Schulze des Ortes von dem Gelehrten und dem Handelsstande. Was zum Bauer zu schlecht schien, das war seiner Meinung nach gut genug für jene Stände. Habt Ihr den Geist jenes Mannes nicht noch jetzt im Dorfe verspürt? Sein Leib ist längst Asche, aber sein Geist wandelt noch unter uns. Sehet, solche Dinge sind dem ersten Ansehen nach klein; aber sie werden groß für den, dem es darum zu thun ist, bis zur Durchsichtigkeit zu erkennen, unter welchen geistigen Strömungen er lebt. — Zur Vollendung der in Rede stehenden Arbeit würde sich dann naturgemäß die Frage anschließen: Was ist zu thun, um in rechter Weise für die Zukunft zu wirken? Da würde denn das klar erkannte Volkstümliche, Gesunde, zu konservieren und zu vergrößern, das Schlechte, Gemeine, tot zu machen sein. Ja, Leutchen, solange ihr in Indien besser Bescheid wißt als in eurem Dorfe, solange ihr euch nicht in den Volksgeist zu ver-

senken und ihn zu verstehen gelernt habt, so lange steht ihr noch ferne von der Kraft des Wollens und Wirkens, die euch beschieden ist. In jedem von euch steckt ein Herkules; aber der schläft noch auf dem Bette Unverstand und träumt höchstens von guten, großen und schönen Dingen", oder, füge ich hinzu, daß sie ihm von außen ohne sein Zuthun in den Schoß fallen sollen. Er wird lang warten müssen. —

4. Ist es nicht für einen denkenden Menschen eine anziehende Aufgabe, dem Einfluß, den Klima- und Witterungsverhältnisse, Bodenbeschaffenheit und Beschäftigung der Menschen, Verschiedenheit ihrer Nahrung auf den Gesammtzustand der Bewohner eines Landes oder einer Gegend ausüben, und den Gesetzen nachzuspüren, die sich in diesen Einwirkungen offenbaren? zu erforschen die Gründe der Verschiedenheit der Bewohner der Berge und der Ebenen, der Binnenländer und der Seeküsten? der Ackerbauer und der Fabrikarbeiter, der Bergleute und der Seefahrer, den Einfluß des Reichtums und der Armut, der Gleichheit und Ungleichheit im Besitz der irdischen Güter? die Ursachen der verschiedenen Temperamentseigenschaften und Neigungen der Menschen: der Heiterkeit und Genügsamkeit der Grubenarbeiter, des Ernstes der Seefahrer, des Leichtsinns der Fabrikarbeiter, der Zähigkeit des Landbauers an Herkommen und Sitte? und des Einflusses aller der Verhältnisse, unter denen eine Einwohnerschaft lebt, auf alles, von den äußerlichsten Dingen an bis hin auf sittliche und religiöse Zustände, auf ihr Verhalten in sozialen und politischen Beziehungen?

Es gehört in der That ein enormer Grad von Stumpfsinn dazu, diesen auch auf die Erziehung der Jugend so wichtigen Verhältnissen keine Aufmerksamkeit zu widmen und sie des Nachdenkens nicht zu würdigen! Über solche Gegenstände mußte man einen Wilberg reden hören, um zu erfahren, welcher Reichtum von Erfahrungen und gesunden Ansichten darin liegen. Den Ursprung dieses Reichtums in diesem Manne leitete er selbst mit klarer Erkenntnis von seinem Verkehr mit Eberhard von Rochow her.*

* Über Wilberg s. Biogr. S. 6 f. und IX, 2 unserer Auswahl.

3. Anleitung zum Verstehen des Gelesenen oder zum Gedanken- (logischen) Lesen.*

Rhein. Bl. (erste Folge) I. 2. Heft. S. 82 f. (4., 5. u. 6. Heft.)

1827.

Vierte Stufe.

Jedes Lesestück bildet ein Ganzes. Dieses Ganze besteht aus Teilen, welche, wenn sie, wie in einer kunstvollen Maschine alle zusammen passen und in einander greifen, verdienen, Glieder oder organische Teile des Ganzen genannt zu werden. Wer nun diese Glieder nicht kennt, ihren Wert für das Ganze nicht zu bestimmen versteht, der kennt auch das Ganze nicht, oder höchstens nur das Äußere desselben. Um eine Uhr kennen zu lernen, begnügt man sich nicht, das Zifferblatt zu besehen und den Lauf der Zeiger zu beobachten, sondern man öffnet sie, nimmt sie aus einander, beobachtet jedes einzelne Rädchen, setzt dieselben wieder zusammen und beobachtet nun den Lauf des Einzelnen und des Ganzen. Gerade so muß man mit einem Lesestück, das, wenn es ein gelungenes Werk ist, einer wohleingerichteten Maschine gleicht, verfahren, wenn der Schüler in den Stand gesetzt werden soll, dasselbe geistig aufzufassen. Um dieses zu vermögen, ist es weder hinreichend, noch überhaupt anzuraten, das Lesestück zu zerspalten und zu zerreißen. Der geschickte Lehrer verfährt hier so, wie der Arzt, wenn er einen Leichnam seziert. Derselbe schneidet nicht willkürlich drauf los, wie der Fleischer, um Teile zu erhalten, sondern er sondert die zusammengehörigen Teile von einander ab, sodaß der Muskel Muskel, der Nerve Nerve bleibt, und das System der Muskeln, wie das System der Nerven und Adern im Zusammenhange und die Verbindung dieser Systeme zur Bildung des ganzen Körpers übersehen werden kann. Dieses setzt eine geschickte Hand und die Kenntnis des Organismus des menschlichen Leibes voraus; jenes, die Zergliederung eines Lesestückes, die Kenntnis des Satz- und Periodenbaues, überhaupt eine geübte Sprach- und Denkkraft des Lehrers. Kein Wunder, daß daher viele Lehrer nicht Fähigkeit und Lust bezeigen, ein gelungenes Lesestück, das ein organisches Ganze mit einer Mannigfaltigkeit von Gliedern und Systemen darstellt, geschickt zu zergliedern. Die einzelnen Sätze sind die Glieder des Ganzen, welche durch natürliche Wendungen und Verbindungen an einander gekettet sind. Sie geschickt zu trennen, dazu gehört mehr, als die Fragen: Wie heißt

* In den ersten Heften seiner Zeitschrift hat Diesterweg alle Lesestufen (s. Biogr. S. 96) durchgearbeitet. Wir heben die letzten Stufen aus, welche die Behandlung ganzer Lesestücke erörtern.

die Überschrift? Wovon wird hier geredet? Welches sind die handelnden Personen? Wer gefällt euch in dieser Erzählung? Was wißt ihr von einzelnen Personen zu sagen? — Es gehört dazu vielseitig gebildeter Verstand, geübte Sprachkraft und genaue Kenntnis der Schüler. Wie sich von selbst versteht, ist hier nicht von einer grammatischen oder Wortzergliederung, sondern von einer Sachzergliederung die Rede. Die Übungen der grammatischen Zergliederung gehen diesen Sachzergliederungen vorher und erleichtern sie. Aber letztere sind wichtiger als erstere. Die Zwecke, die durch die Sachzergliederungen erreicht werden, sind: Bildung des Verstandes des Schülers, Übung der Aufmerksamkeit, Schärfung der Urteilskraft, Gewöhnung an Nachdenken, Überlegung und aufmerksames, besonnenes Lesen, Anleitung und Befestigung im richtigen Lesen. Das Lesestück wird durch die Zergliederung der Gegenstand einer belehrenden Unterhaltung des Lehrers mit den Schülern. Wie wir auf der vorhergehenden Stufe die einzelnen Gedanken in andere Formen einkleideten, so bilden wir hier ganze Perioden um; wir machen das Ganze gleichsam zu unserm geistigen Eigentume, setzen die einzelnen Teile wieder zusammen und erzeugen es von neuem. Wie bildend dasselbe sein müsse, wird keinem nach der bisherigen Bemerkung mehr entgehen.

Die Operation des Zergliederns selbst soll nun begreiflicherweise nicht durch den Lehrer, sondern durch den Schüler geschehen. Der Lehrer leitet dessen Antworten und Schritte durch passende Fragen. Zumeist kommt es darauf an, daß der Schüler den Hauptgedanken finde, auf welchen sich alle übrigen beziehen, und der wie ein Knoten das Ganze zusammenhält. Ist dieser gefunden, so löset sich meist von selbst das Ganze wie ein Gewebe auf. Der Schüler erkennt nun die einzelnen Teile, aus welchen der Verfasser das Ganze zusammenwob, ihre gegenseitige Stellung und Verbindung. Er setzt diese dann wieder zusammen, das Ganze von neuem gestaltend. —

Auch hier, wie überall, schreitet der Lehrer vom Leichteren zum Schwereren fort. Zuerst läßt er das Lesestück aufmerksam lesen. Hierauf richtet er an die Schüler die nötigen Fragen. Die Schüler sehen auf das Buch und beantworten die Fragen mit den Worten des Buches. Natürlich müssen die Fragen des Lehrers so passend, deutlich und bestimmt sein, daß mit den einzelnen Teilen des Lesestückes geantwortet werden kann. Zugleich müssen die Antworten entweder so geordnet sein, daß mit den Sätzen des Buches in derselben Reihenfolge, wie sie vorkommen, geantwortet werden kann, oder so, daß die Schüler genötigt werden, gleich den Hauptgedanken und hierauf die sich zunächst an denselben anschließenden Gedanken zu nennen. Jenes ist das zweckmäßigere für schwächere, dieses für

reifere Schüler. In jedem Falle müssen die Fragen so gestellt sein, daß die Antworten, wenn man sie aufschriebe, den Inhalt des Lesestückes vollständig darstellten. Alles dieses setzt von seiten des Lehrers voraus, daß er sich frei gemacht oder frei erhalten habe von geisttötendem Mechanismus, der es ihm höchstens erlaubt, einige Fragen in ewig wiederkehrender Form, oder nur mit dem Buche in der Hand und mit den Worten des Buches, zu thun. Der Lehrer muß sich vielmehr mit dem Lesestücke selbst vorher sorgfältig bekannt gemacht, dasselbe für sich mündlich, und, wenn es nötig und er selbst noch ein Anfänger in der Kunst des Unterrichtens und des Zergliederns ist, schriftlich in seine Teile zerlegt, deren Verbindung erforscht und das Ganze von neuem gestaltet haben. Am besten thut der Anfänger, wenn er das Lesestück in lauter einzelne Sätze schriftlich auflöset, und nun auf einfache und bestimmte Fragen sinnt, welche mit den aufgeschriebenen Sätzen beantwortet werden können. Hat er sich hierin einige Fertigkeit erworben, so wird es ihm immer leichter werden, schnell die Hauptteile herauszufinden, und zweckmäßige Fragen für sie zu erfinden. Aber zur Fertigkeit bringt man es hierin nicht so schnell. Lange fortgesetzte Übung und Aufmerksamkeit auf andere Lehrer, welche in dieser schweren Kunst Meister sind, fördern außerordentlich. Gewiß aber ist es, daß diese Übungen dem Schüler einen außerordentlichen Gewinn bringen. Ohne sie werden dieselben nie zu einem sicheren Verstehen des Gelesenen gelangen, und ohne sie würden sie es in der schweren Kunst des Lesens nie weit bringen. In dieser Hinsicht ist es ganz vollkommen richtig, daß man aus der Art des Lesens der Schüler einer Schule auf den ganzen Geist der Schule ein richtiges Urteil fällen könne. Dieses gilt sowohl von dem mechanischen als dem logischen Lesen. Lesen die Schüler mit schleppendem, unnatürlichem Tone, mit Mattigkeit, Schläfrigkeit und Kraftlosigkeit, so schließt man mit Recht auf Schlaffheit und Kraftlosigkeit des Lehrers. Übersehen die Schüler einzelne Buchstaben und Silben; zeigen sie überhaupt Flüchtigkeit, Leichtsinn und halbe Aufmerksamkeit bei dem Lesen: so fehlet in solcher Schule die ernste Anregung der Aufmerksamkeit, überhaupt der Ernst und die Strenge der Disziplin. Viele Lehrer erkennen gar nicht die Wichtigkeit solcher Unarten und solchen Leichtsinnes, der täglich in der Schule wiederkehrt. Derselbe wird den Schülern zur anderen Natur und sie tragen denselben nachher auf alle andre Arten ihrer Thätigkeit über. Wer leichtsinnigerweise Buchstaben und Silben übersieht und es nicht achtet, ob er richtig oder unrichtig lieset, wird es auch leicht über sich gewinnen, in anderen bedeutenderen Gegenständen einen wichtigen Umstand zu übersehen und sich keck über feste Sitten und Gewohn-

heiten und das Urteil anderer Leute leichtsinnig hinwegzusetzen. Deswegen gewinnt man aus der Art des wörtlichen Lesens ein Urteil über den Geist der Schule.

Noch mehr aus der Art des Gedankenlesens. Lesen die Schüler Gedanken, welche sie fassen können, zum Teil oder ganz unrichtig, so gehört solche Schule offenbar zu denjenigen, welche ihre Schüler nicht zum Verstehen und deswegen nicht zum richtigen Lesen angeleitet hat. Es herrscht alsdann in solcher Schule ein heilloser Mechanismus. Will man daher eine Schule und einen Lehrer kennen lernen, so darf man nur die Schüler, d. h. nicht einzelne durch Natur und häusliche Verhältnisse besonders begünstigte Köpfe, sondern alle Schüler lesen lassen. Aus allen diesen Gründen sollte sich der angehende Lehrer ein besonderes Geschäft daraus machen, die beste Methode des Leseunterrichts und des Zergliederns recht in seine Gewalt zu bekommen. Die Übung macht auch hier den Meister.

Den geschriebenen oder gedruckten Beispielen zur Erläuterung des Verfahrens beim Zergliedern geht es, wie den geschriebenen, gedruckten und abgelesenen Gesprächen. Sie sind nur Schattenbilder des wirklichen, lebendigen Vortrags. Die Eigentümlichkeit des Lehrers, seine Mienen und Bewegungen sprechen mit, und das wirkliche Gespräch haucht Thätigkeit und Leben. Das alles läßt sich nicht niederschreiben. Das darf man nicht übersehen. Dennoch können solche gedruckte Beispiele für wißbegierige Lehrer einigen Nutzen haben. In dieser Meinung will ich hier schriftlich ein Beispiel einer Zergliederung aufstellen, aber nicht in der Meinung, dadurch eine feststehende Form zu liefern, nach welcher in jedem Falle verfahren werden kann. Die zu wählende Form richtet sich nach dem Lesestücke und dem Standpunkte der Schüler, und sie ist ebenso mannigfaltig als diese Bedingungen es sind, nach welchen sie sich zu richten hat. Das nachfolgende Beispiel einer Zergliederung ist also nichts mehr als ein Exempel, das nicht sklavisch nachgeahmt werden soll, sondern nur wie ein Exempel der Rechenkunst aufgestellt wird. Wer in der Rechenkunst die Aufgaben nach einem vorgezeichneten Exempel ansetzen und berechnen will, der verkennt den Geist der Rechenkunst, ist ein Mechaniker und bildet Mechaniker. Also verhält es sich mit dem nachfolgenden Beispiele.

Der Bergbau.

„Der Bergbau muß von Gott gesegnet werden, denn es giebt keine Kunst, die ihre Teilhaber glücklicher und edler machte, die mehr den Glauben an eine himmlische Weisheit und Fügung erweckte, und die Unschuld und Kindlichkeit des Herzens reiner erhielte, als der Bergbau. Arm wird der Bergmann geboren und arm geht er wieder dahin. Er begnügt sich zu wissen, wo die metallischen Mächte

gefunden werden, um sie zu Tage zu fördern; aber ihr blendender Glanz vermag nichts über sein lauteres Herz. Unentzündet von gefährlichem Wahnsinn, freut er sich mehr über ihre wunderlichen Bildungen und die Seltsamkeit ihrer Herkunft und ihrer Wohnungen, als über ihren, alles verheißenden Besitz. Sie haben für ihn keinen Reiz mehr, wenn sie Waren geworden sind, und er sucht sie lieber unter tausend Gefahren und Mühseligkeiten in den Tiefen der Erde, als daß er ihrem Ruf in die Welt folgen, und auf der Oberfläche des Bodens durch täuschende, hinterlistige Künste nach ihnen trachten sollte. Jene Mühseligkeiten erhalten sein Herz frisch und seinen Sinn wacker; er genießt seinen kärglichen Lohn mit inniglichem Danke, und steigt jeden Tag mit vergnügter Lebensfreude aus den dunklen Grüften seines Berufes. Nur er kennt die Reize des Lichtes und der Ruhe, die Wohlthätigkeit der freien Luft und Aussicht um sich her; nur ihm schmeckt Speise und Trank recht erquicklich; und mit welchem liebevollen und empfänglichen Gemüte tritt er unter seinesgleichen, oder herzt seine Frau und seine Kinder, und ergötzt sich dankbar an der schönen Gabe des traulichen Gesprächs. U. s. w."

L. Von welchem Geschäfte ist in dieser Erzählung die Rede? Sch. Vom Bergbau. L. Wie heißen die Leute, welche den Bergbau betreiben? Sch. Bergleute. L. Wo befinden sich die Gruben, in welchen die Bergleute arbeiten? Sch. In den Bergen. L. Wie heißt darum das Geschäft dieser Leute? Sch. Der Bergbau. L. Wie denkt ihr euch die Art, die Natur dieses Geschäfts? Sch. Es ist ein mühsames, gefährliches und ungesundes Geschäft — In den Gruben ist es dunkel — Die Steine und Metalle sind schwer abzusondern und herauszuschaffen — In den Gruben ist es naß — Bald steigt der Bergmann senkrecht, bald schief in die dunkle Tiefe — Oft lösen sich Steine los und treffen den Bergmann tödlich — Es herrschen in den unterirdischen Gründen böse Luftarten (Wetter), welche sich manchmal entzünden, die Bergleute töten oder den Einsturz des ganzen Bergwerkes veranlassen — Der Lohn des Bergmannes ist gering — Meist sind die Gegenden, wo der Bergbau betrieben wird, sehr gebirgige unfruchtbare Gegenden ꝛc. — L. Das muß ein trauriges Geschäft, das müssen unglückliche und unzufriedene Leute sein?? Laßt uns zusehen, was unser Buch erzählt.

L. Leset noch einmal die erste Periode! Wie wird der Bergbau hier genannt? Sch. Eine Kunst. L. Und was wird von dieser Kunst des Bergbaues behauptet? Sch. Es giebt keine Kunst, die ihre Teilhaber glücklicher und edler machte, als der Bergbau. L. Nenne mir die einzelnen Behauptungen, welche hier stehen! Sch. Der Bergbau macht die Bergleute glücklicher — edler — er erweckt den Glauben an eine himmlische Weisheit und Fügung und erhält die

Unschuld und Kindlichkeit des Herzens reiner als irgendeine andere Kunst. L. Wenn das ist, wenn er so große Wirkungen hervorbringt, so ist ja der Bergbau ein sehr glückliches, herrliches Geschäft. Und so ist es wirklich. Wie heißt es daher gleich im Anfange vom Bergbaue? Sch. Der Bergbau muß von Gott gesegnet werden. L. Gewiß, wenn er den Menschen edel und glücklich macht, so wird er gewiß von Gott gesegnet, so kann es nicht fehlen: Gott muß seinen Segen dazu geben.

Aber wir müssen doch näher zusehen, wie diese herrlichen Wirkungen des Bergbaues entstehen. Leset nur aufmerksam nach! In welchen Vermögensumständen wird der Bergmann geboren? Sch. Der Bergmann wird arm geboren. L. Und in welchen Vermögensumständen stirbt er? Sch. Arm stirbt er? L. Wie heißt es hier? Sch. Arm geht er wieder dahin. L. Und doch gräbt er die kostbaren Metalle, Gold und Silber, aus der Erde. Ihm müssen sie also wohl nicht angehören? Sch. Er begnügt sich, zu wissen, wo die metallischen Mächte (L. Schätze — sie heißen Mächte, weil man viel mit ihnen auszurichten vermag) gefunden werden. L. Und warum will er dieses wissen? Sch. Um sie zu Tage zu fördern. L. Das heißt? Sch. Um sie auf die Oberfläche der Erde zu schaffen, wo es Tag ist. Unten ist es Nacht. L. Aber sollte der schöne Glanz der Metalle ihn nicht reizen, nicht verführen? Sch. Ihr blendender Glanz vermag nichts über sein lauteres Herz. L. Fürwahr, dann ist das Geschäft des Bergmannes ein gesegnetes Geschäft. Sonst wird der Mensch leicht durch den Glanz des Goldes und des Silbers verführt. Ihr Anblick macht, daß der Mensch leicht seine besseren Vorsätze vergißt. Sein Verstand wird verblendet, sein Gewissen betäubt, er verliert gleichsam sein ruhiges festes Selbstbewußtsein. Aber wie verhält es sich mit dem Bergmann? Sch. Unentzündet von gefährlichem Wahnsinn, freut er sich mehr über ihre wunderlichen Bildungen und die Seltsamkeit ihrer Herkunft und ihrer Wohnungen, als über ihren, alles verheißenden Besitz. L. Welcher Zustand wird hier Wahnsinn genannt? Sch. Der Zustand, in welchem der Mensch auf unerlaubte, unrechtmäßige Weise nach Gütern greift. L. Richtig. Was ergötzt den Bergmann mehr? Sch. Die wunderlichen Bildungen. L. Die Metalle sind meist regelmäßig gestaltet, in wunderseltsamen Formen, schön regelmäßig kristallisiert. — Weiter! Sch. Die Seltsamkeit ihrer Herkunft und ihrer Wohnungen. L. Die Metalle sitzen meist in Klüften und Gängen zwischen unansehnlichem Gestein. Diese wunderbaren Erscheinungen reizen den Bergmann mehr als? Sch. Mehr, als ihr alles verheißender Besitz. L. Wie lange nun beschäftigt sich der Bergmann mit den Metallen? Sch. Nur so lange, als sie keine Waren geworden sind. L. Viele Menschen trachten nur nach dem

Golde und dem Silber, um sie zu besitzen, unbekümmert um die Orte, wo sie gefunden werden. Wie macht es der Bergmann? Sch. Er sucht sie lieber unter tausend Gefahren und Mühseligkeiten in den Tiefen der Erde, als daß er ihrem Rufe in die Welt folgen, und auf der Oberfläche des Bodens durch täuschende, hinterlistige Künste nach ihnen trachten sollte. L. Welche Wirkungen äußern diese Verhältnisse auf den Bergmann? Sch. Jene Mühseligkeiten erhalten sein Herz frisch und seinen Sinn wacker. L. Aber wie ist er mit seinem spärlichen Lohne zufrieden? Sch. Er genießt seinen kärglichen Lohn mit inniglichem Danke, und steigt jeden Tag mit vergnügter Lebensfreude aus den dunklen Grüften seines Berufes. L. Fürwahr, es muß ein eigenes Vergnügen sein, aus dem dunklen Schoß der Erde, wo man sich müde gearbeitet hat, wieder hervorzutreten an das schöne Licht der Sonne. Freuen wir uns ja schon, wenn wir den Keller verlassen können. Wie heißt es darum weiter von dem Bergmanne? Sch. Nur er kennt die Reize des Lichtes und der Ruhe, die Wohlthätigkeit der freien Luft und Aussicht um ihn her. L. Warum? Sch. Weil er das Sonnenlicht lange nicht gesehen, die Ruhe lange nicht genossen, die freie Luft und die schönen Aussichten auf der Oberfläche der Erde, den Anblick der Bäume und Fluren, den Anblick des schönen blauen Himmels lange entbehrt hat. Was man lange entbehrt hat, das weiß man erst recht zu schätzen. L. In der Erde findet man nicht Speise und Trank!? Sch. Darum schmeckt dem Bergmann Speise und Trank recht erquicklich. L. Und unten ist es still, einsam und schauerlich. Da ist kein Mensch, mit dem man sprechen könne. Oder wenn andere Bergleute noch da sind, so arbeiten alle. Nun? Sch. Darum heißt es hier von dem Bergmanne: mit welchem liebevollen und empfänglichen Gemüte tritt er unter seinesgleichen, oder herzt seine Frau und Kinder, und ergötzt sich dankbar an der schönen Gabe des traulichen Gesprächs. L. Wahrlich, der Bergmann erscheint nur arm, aber er ist reich, innerlich reich. Er ißt zwar nur spärlich sein Brot, und er ernährt mit Mühe sich und die Seinigen, aber er ist in seinem Herzen zufrieden und froh; ihm fehlt es am wahren Glück nicht; sein Geschäft erhält ihn in Einfachheit und Unschuld, und überall wird er an die Allgegenwart, an die Weisheit und Güte Gottes erinnert. Was beweiset dieses alles nun? Sch. Der Bergbau wird von Gott gesegnet; da er so herrliche Wirkungen auf den Bergmann hervorbringt, so kann es nicht anders sein: der Bergbau muß von Gott gesegnet werden.

Anm. 1. Die Fortsetzung dieses Lesestückes (von Novalis) steht in Diesterwegs Lesebuch S. 154 u. f.

Anm. 2. Am Schlusse der ganzen Unterredung, welche hier absichtlich kurz zusammengezogen wurde, wird jeder Schüler aufgefordert, einen Gedanken zu sagen, den er sich gemerkt hat, entweder einen solchen, der im Buche steht, oder den er vom Lehrer hörte, oder den er noch hinzugedacht hat. Alsdann gehen alle einzelnen Teile nochmals durch den Kopf und das Herz der Kinder. Zuletzt wird das Stück nochmals im Zusammenhange gelesen. — Reichlich belohnt sich die Mühe, die der Lehrer auf solche Zergliederungen verwandte. Sie erst machen das Lesebuch den Kindern gehaltreich und lieb; sie erst machen die Lesestunden lehr- und genußreich. Sie geben dem Lehrer Veranlassung zu tausend wichtigen Bemerkungen und Winken, und erwünschte Gelegenheit, auf die mannigfaltigste Weise die Schüler anzuregen, und mancherlei nützliche Kenntnisse zu verbreiten. Hier spendet der Lehrer aus dem reichen Schatze seines Wissens, was den Schülern frommt, je nach ihrem Bedürfnis, hier öffnet sich sein Herz und sein Gemüt. Daraus entsteht die Aufforderung an das Lesebuch der Schüler, daß es der Gelegenheiten, wo der Lehrer ungesucht auf Kopf und Herz der Kinder wirken könne, recht viele bringe. Solche gelegentliche Anregungen schlagen meist viel tiefer Wurzel, als absichtliche und gesuchte Veranstaltungen, wie jeden aufmerksamen Erzieher die Erfahrung an sich selbst und an anderen lehrt.

Anm. 3. Man hüte sich vor der Zergliederungssucht. Alles Zergliedern hat eine bestimmte Grenze. Was in eigentlichen einfachen Worten gesagt, für sich verständlich, klar und deutlich und einfach ist, da ist nichts zu zergliedern. Nur das Zusammengesetzte erheischt die Zerlegung. Was für sich klar ist, bedarf keiner Erklärung. Wer alles erklären will, erklärt zuletzt nichts; wer zu deutlich sein will, wird dunkel; wer nicht nur die Teile aufsucht, sondern auch die Teile der Teile, und wiederum die Teile der Teile der Teile, dem bleibt nichts übrig als Staub und Asche, der Gegenstand verschwindet ihm unter den Händen, und die Schüler sehen vor Bäumen den Wald nicht mehr. Eine absolute Grenze für alles Zergliedern läßt sich nicht stecken. Sie wird verengert oder erweitert, wie es das zu zergliedernde Stück und die Fassungskraft des Schülers erheischen. Letzteres, als etwas Subjektives, beiseite gesetzt, so kann man festsetzen: das Zergliedern fängt da an, wo Verbindungen und Zusammenfügungen vorkommen, die dem Schüler noch fremd sind und ihn hindern, den Gedanken klar aufzufassen; und das Zergliedern hört da auf, wo alles so einfach dargestellt ist, daß es für sich klar ist.

Fünfte Stufe.

Anleitung zum Verstehen und Wiedergeben von Erzählungen, Geschichten und ganzen Lesestücken.

Die erste Stufe dieser Übungen hatte den Zweck, den Schüler zum Verstehen des einfachen, die zweite, ihn zum Verstehen des zusammengesetzten Satzes anzuleiten. Auf der dritten Stufe übertrug er den Sinn eines Satzes in andere Worte. Die vierte Stufe leitet ihn an, ein Lesestück zu zergliedern. Diese vier Stufen mußten vorhergehen, bevor ihm die Zumutung gemacht werden konnte, sich des Sinnes einer ganzen Erzählung, einer Geschichte, überhaupt eines ganzen Lesestückes zu bemächtigen. Um dazu imstande zu sein, muß der Schüler nicht nur jeden einzelnen Satz, als einen Teil des Ganzen, verstehen, sondern er muß auch so weit gekommen sein, daß er, nicht mehr am Worte klebend, sich der einzelnen Gedanken bemächtigt und sie willkürlich einkleidet und verbindet. Dann erst ist es an der Zeit, ihn auf den Gehalt eines kleinen Ganzen aufmerksam zu machen. Wir stehen mit dem Schüler jetzt auf dieser Stufe. Sie gehört notwendig in die Reihenfolge dieser Übungen. Denn der Schüler soll ja überhaupt nicht bloß zum Wörter-, sondern zum Gedanken-Auffassen angeleitet werden, welches, wie oben gezeigt wurde, das Gedankenlesen bedingt. Überdies kann man nicht eher ein Lesestück überall in dem rechten Tone vortragen, als wenn man dasselbe seinem Gehalte nach ganz gefaßt hat. Der richtige Vortrag eines Ganzen setzt daher das richtige Verstehen dieses Ganzen voraus.

Auf welche Art leitet man den Schüler zum Verstehen eines größeren oder kleineren Lesestückes an?

Der zu nehmende Gang ist ungefähr dieser.*

1. Sobald eine kleine Erzählung, eine Geschichte, mit Aufmerksamkeit und allenfalls mit Zwischenfragen zur Beseitigung dieses oder jenes Anstandes, zur Erklärung dieses oder jenes Wortes, gelesen worden ist, läßt man die Lehrbücher schließen und verlangt von jedem Schüler, daß er irgendeinen Gedanken, der in dem gelesenen Stücke vorgekommen ist, nenne. Man beginnt mit den schwächsten und endigt mit den stärksten Schülern. Jeder Gedanke darf nur einmal genannt werden. — Solange die Schüler an dem Worte kleben, so lange sind sie zur freien und bildenden Auffassung des Ganzen nicht reif. Derjenige ist der bessere Schüler, welcher den vorzutragenden Gedanken in ganz anderen Worten, als im Buche steht, vorträgt.

2. Dann verlangt man von den reiferen Schülern, daß sie nicht bloß einen, sondern mehrere, mit einander in Verbindung stehende

* Es entspricht Diesterwegs Didaktik, nach der Analyse eine synthetische Arbeit zu verlangen.

Sätze angeben. Der reifste Schüler nennt schon eine Reihe von Gedanken. Wo der Zusammenhang noch nicht ganz sicher aufgefaßt ist, da hilft der Lehrer ein. Auf diese Weise führt er allmählich die reiferen, nach und nach alle Schüler dahin, den Inhalt eines ganzen Stückes aufzufassen und wiederzuerzählen, und zwar in freier Form wiederzuerzählen. Ist dieses geschehen, so läßt man von neuem dasselbe Lesestück aufschlagen und abermals durchlesen. Alsdann bemerken die Schüler von selbst die Lücken, welche sie gelassen, und die fehlerhaften Verbindungen und Übergänge, welche sie gemacht haben. Hierauf kann man — wenn's not thut — abermals das Buch schließen und frei erzählen lassen. Auch hier gelten die oben angegebenen Grundsätze: „Was ein Kind macht, muß gut gemacht werden." — „Es ist besser, eine Geschichte zwanzigmal erzählen, bis sie gut erzählt wird, als zwanzig Geschichten einmal, und keine gut erzählen." — „Es fruchtet mehr, ein Lesestück zwanzigmal zu lesen, als zwanzig Stücke einmal."*

3. Natürlicherweise legt man bei diesen Versuchen den Kindern zuerst solche Stücke vor, deren Inhalt leicht behaltbar ist. Das sind solche Stücke, welche eine kleine, an einem Faden fortlaufende Geschichte, oder Begebenheiten, aus dem Kinderkreise hergenommen, enthalten. Also zuerst Erzählungen; später Beschreibungen; zuletzt Gedichte und Lieder. Immer aber thut man wohl, wenn man zuletzt das zuerst gelesene, hierauf zergliederte, in seiner Ganzheit aufgefaßte und wiedererzählte Lesestück nochmals mit voller Aufmerksamkeit lesen läßt. Denn erst nach allen diesen Vorbereitungen ist das Kind imstande, ein Stück vollkommen richtig lesend vorzutragen. Wer damit einverstanden ist, wird die große Thorheit derer erkennen, welche eine Reihe von Lesestücken in einem fort, ohne allen Halt, oder gar ein ganzes Buch von vorn bis hinten, und dann abermals von Anfang bis zu Ende, und endlich zum dritten- und viertenmal auf dieselbe Weise lesen und wieder lesen lassen. Die Lehrer der fremden Sprachen sind in diesen Stücken viel klüger als wir Lehrer unserer herrlichen Muttersprache. Jene gehen ganz langsam zu Werk, zergliedern jedes einzelne Wort, jeden einzelnen Satz, jede Periode, kurz sie lesen ein Buch, wie sie sich auszudrücken pflegen, statarisch d. h. langsam, bei allen Einzelheiten verweilend, alles Dunkle aufklärend, gründlich. Also sollen auch wir Leselehrer die Lesestücke behandeln und handhaben.

Beispiele, welche die bisherigen Winke und Ansichten klar machen, können hier nicht gegeben werden. Auch sind sie überflüssig. Sie liefert jedes Lesebuch, und jedes Lesestück stellt das Muster auf, wie erzählt werden soll. Nur zwänge und recke man den Geist der Kinder

* Ein oft auch für andere Aufgaben des Unterrichts wiederholter Satz Diesterwegs.

nicht. Je mehr ein Kind, mit Beibehaltung des wesentlichen Inhaltes, von der wörtlichen Darstellung des Buches abweicht, desto bildender für den einzelnen erzählenden Schüler und für alle. Von dem schwachen Kinde verlange man aber nicht zu viel. Wer von allen Schülern gleichviel verlangen will, der verkennt die Einrichtung der menschlichen Natur in den verschiedenen Individuen.

Sechste Stufe.

Anleitung zur Aufsuchung des (logischen) Zusammenhanges und der Gedankenverbindung eines Lesestückes.

In den meisten Volksschulen wird man zufrieden sein müssen, wenn die bisher aufgestellten fünf Stufen durchgemacht werden. Auch kann man zufrieden sein, wenn die Schüler einfache und zusammengesetzte Sätze verstehen, einen Gedanken in mehrfacher Form ausdrücken, ein ihrer Bildungsstufe entsprechendes Ganze auffassen und wiedererzählen, und alle diese Teile und Ganze richtig lesen können. In manchen, nämlich in gehobenen Schulen wird man noch einen Schritt weiter thun und die Schüler anleiten können, den Zusammenhang und die Übergänge der einzelnen Gedanken eines Lesestückes aufzufassen und anzugeben. Diese Übung ist in vieler Hinsicht von sehr hohem Wert. Der Schüler bemächtigt sich aller Gedanken, welche der Verfasser an einander reihete. Er erspäht den Zusammenhang dieser Gedanken, ob die Verbindung richtig oder unrichtig, ob ununterbrochener Zusammenhang oder ob Sprünge vorhanden sind, und welche; er lernt dadurch selbst eine Reihe von Gedanken an einander reihen und die einzelnen anwenden, ausbilden und erweitern; und er gelangt durch diese Übung dahin, ein Lesestück vollends zu übersehen, richtig zu beurteilen und durchaus richtig und, wo möglich, schön vorzutragen. Am besten eignen sich zu dergleichen Übungen poetische Stücke, oder auch solche prosaische, deren Darstellung sich der Poesie nähert. Wir stellen zur näheren Erläuterung noch zwei poetische Beispiele, ein leichteres und ein schwereres, auf, welche nach dem angegebenen Merkmale, jedoch in aller Kürze, behandelt werden sollen. Der verständige Lehrer wird die Sache nach Lust und Vermögen weiter ausspinnen.

1. Zum Preise Gottes.

Vom Aufgang bis zum Niedergang,
Vom Südpol bis zum höchsten Norden,
Schallt dir der Schöpfung Lobgesang
In tausendstimmigen Akkorden,
Du Vater der Natur!

An allen Orten der ganzen Schöpfung bemerkt man die Größe und Erhabenheit Gottes, des Vaters der Natur. Alle Wesen bringen gleichsam dem Schöpfer Lob und Dank dar; jedes auf die ihm eigentümliche Weise.

Dir grünt der Wald, die Flur, Dir brausen Meere; Und nah und fern Tönt's: lobt den Herrn! Bringt unserm Schöpfer Preis und Ehre.	Der erste Gedanke wird hier weiter ausgeführt, und einzelne Beispiele aufgezählt. Das Grünen des Waldes und der Flur verkündet Gottes Macht und Weisheit; ihre Schönheit preiset seine Herrlichkeit; seine Größe ist vernehmbar im Brausen des Meeres. Von allen Seiten erblickt der sinnige Mensch die Beweise der Unendlichkeit des Schöpfers; alle Wesen rufen ihm zu: lobt den Herrn!

In den folgenden Versen dieses bekannten Liedes wird der zuerst angegebene Hauptgedanke weiter ausgeführt. Des Schöpfers Macht und Weisheit und sein Lob wird verkündet: von dem Chore der Vögel, von den Vierfüßern, von den blühenden Bäumen und Blumen, von den Sternen und Sonnen, von Engeln und Menschen. Zuletzt stimmt auch der Verfasser des Gedichtes mit ein in den allgemeinen Ruf der ganzen weiten, unendlichen Schöpfung; sein Herz preist und lobsinget Gott; er äußert den guten Vorsatz, ihm, dem alliebenden Vater sein Herz und sein Gemüt zu weihen, ihm gehorsam zu sein. — Die in diesem Liede vorgetragenen Gedanken sind demnach diese:

1. Hauptgedanke: Die ganze Schöpfung verkündet die Größe und das Lob Gottes.
2. Ausführung dieses Gedankens durch einzelne Beispiele, namentlich durch Flur und Meer, durch Vögel und Säugetiere, durch Sterne und Sonnen, durch Menschen und Engel.
3. Einstimmung des Dichters in den allgemeinen Lobgesang der ganzen Schöpfung, und dadurch erweckte Vorsätze.

2. Vorbereitung zur Konfirmation (von Strack).

„Du, den alle Wesen Vater nennen,
Den ich auch als Vater freudig denke,
Seit mich deines Sohnes hohe Lehre
Dir verbunden — höre meine Stimme,
Und laß dir mein Flehen wohlgefallen!"

(Bis hieher: Gefühl des Dankes für das große Geschenk des Christentums, Flehen und Gebet.)

„Immer näher schwebt die schöne Stunde,
Die mich weiht der herrlichen Gemeine
Deiner Heiligen durch Jesus Christus;
Die mich mit geheimnißvollem Bande
Deinem Eingeborenen verbindet."

(Gefühl und Gedanke der Wichtigkeit und Herrlichkeit des Christenbundes und der Christengemeinschaft.)

„Nicht für diese kurze Spanne Lebens
Nein, für Ewigkeiten.“

(Steigerung des vorhergehenden Gedankens bei der Erinnerung an die Unauflösbarkeit und ewige Dauer des zu schließenden Bundes.)

— — — „O mein Vater!
Laß den hohen Ernst mich ganz durchdringen,
Den sie fordert, daß ich sie ergreife
Die Bedeutung, die mein kurzes Leben
Heut empfängt für alle Ewigkeiten,
Wenn in Glauben, Hoffnung und in Liebe,
Und zur Heiligkeit in Sinn und Wandel
Ich mich heute deinem Sohn gelobe.“

(Jenes Gefühl der hohen Wichtigkeit des mit Gott zu schließenden Bundes erneuert das Flehen um den rechten Ernst bei dieser heiligen Handlung.)

„Welche feierliche, ernste Stunde!
Stiller Andacht Schauer beben leise
Mir durch meine Glieder, und bereiten
Meine Seele vor auf das Geheimnis
Meiner Seligkeit und deiner Liebe.
Nicht Geschöpf bloß deiner Macht und Weisheit,
Aus dem Staub geboren, um zum Staube
Hoffnungslos dereinst zurückzukehren;
Nicht Bewohner nur von dieser Erde,
Wie viel Tausend meiner Mitgeschöpfe,
Zum Genuß bestimmt des kurzen Daseins,
Und als Mittel, anderen zu dienen,
Jener Blume gleich, die heute blühet,
Und schon morgen welkt im Strahl der Sonne,
Und vergeht, als wär' sie nie gewesen:
Nein, ein Bürger jenes unsichtbaren
Reiches deiner Geister, lob' ich diese
Augenblicke nur als Vorbereitung
Zu den höhern Stufen der Vollendung
Meines Wesens, Herr! durch deine Gnade.“

(Erneuertes und erhöhetes Gefühl der Wichtigkeit des Christenbundes bei dem Gedanken an die Unsterblichkeit der Seele. Die übrigen Wesen der Erde sind auf dieses kurze und vergängliche Erdenleben beschränkt. Nicht also der Mensch. Mein Erdenleben ist nur Vorbereitung auf das höhere, ewige Leben jenseits der Gräber. Wie unendlich wichtig ist daher die Art und Weise, wie ich mich hier auf die ewige Bestimmung vorbereite. Wie unendlich wichtig der

Bund, den ich in der Konfirmationshandlung mit dir, meinem Vater zu schließen berufen bin.)

„Dank, Anbetung, Vater! Preis und Ehre,
Dir von deines Kindes schwachen Lippen,
Für die Liebe, die mich aus dem Staube
Für des ewigen Lebens Paradiese
Einst erschuf, die unser sich erbarmte,
Als wir thöricht unser Glück verscherzten.“

(Aussprechung des Gefühls des Dankes gegen Gott, den Vater, für das Geschenk des unsterblichen Lebens, für die Liebe, welche uns von Gebrechen erlösen will durch die Sendung Jesu.)

„Dank dir, Heiliger! dir, mein Erlöser,
Der du uns von Sünd' und Tod erkauftest,
Deinem Vater wieder uns versöhntest,
Und uns Hoffnung gabst und Mut und Glauben.“

(Aussprechung des Gefühls des Dankes gegen Jesum Christum, den Sohn Gottes, für das Werk der Erlösung.)

Dank dir, Heiliger! du Geist der Wahrheit,
Der mit Gotteskraft mein Herz durchdrungen,
Freudigkeit im Leben und im Tode
In die Seele hauchst, und Kraft zum Guten,
Daß ich nicht in dem Gefühl der Schwachheit,
Der Verpflichtung, ach! und meiner Schulden,
Und im Blick auf die Verwesung, bebe.“

(Aussprechung des Gefühls des Dankes gegen den heiligen Geist für die Sendung der Wahrheit, für die Kräftigung im Guten, welche mich vermögen, über meine Schwachheit und Fehlerhaftigkeit und über die Bangigkeit vor dem Tode zu siegen.)

Unbegreifliches, erhab'nes Wesen,
Das der Engel Zungen selbst nicht nennen,
O vergieb dem schwachen Sohn der Erde,
Wenn er menschlich redet. Kann die Lippe,
Aus dem Staub gebildet, um zum Staube
Wieder einst, wenn du gebeutst, zu sinken,
Kann des Menschen Lippe anders reden?“

(Ausdruck des tiefen Gefühls der menschlichen Schwäche, die nicht würdig von Gott zu denken, nicht würdig mit dem Unbegreiflichen zu reden vermag. Bitte um Nachsicht und Güte für den schwachen Sterblichen.)

„Unaussprechlicher Gefühle voll erhebe
Ich zu dir in Demut meine Seele.
Nimm sie auf, denn dir ist sie geweihet!

All mein Denken, all mein Thun und Streben
Sei dir heilig! Dein Gesetz die Regel
Meines Handelns! Dir geweiht die Stunden,
Die ich retten kann aus dem Berufe
Meines Lebens, um mich hinzugeben
Der Betrachtung deiner Vaterliebe.
Sieh die Thränen deiner Kinder fließen,
Menschenvater, nimm sie an als Opfer!
Sohn der Liebe, nimm sie auf als Zeugen,
Daß der Geist der Wahrheit mich durchdrungen.
Sohn Marias, blicke auf mich nieder
Liebend aus des Himmels heitern Höhen!
Nimm mich auf in deine stille Herde,
Die du weidest in der Erde Thälern,
Die du weidest in des Himmels Auen.
Siehe das Gelübde, sieh die Andacht,
Die mich niederwirft auf meine Knie.
O erhalte, kräftige und gründe
In mir die Gesinnung und den Glauben
Die dein Gotteswort in mir erzeugte;
Daß ich treu dir bleibe in Versuchung,
Daß mein Herz ein Tempel Gottes werde,
Wo die Tugend und die Liebe wohne!
Daß die Flamme, die das Herz erwärmet,
Nie in meinem Inneren verlösche,
Und des ew'gen Lebens Früchte bringe."

(Inbrünstiges Gebet um den Glauben, die Liebe und die Früchte des Glaubens: um die Befestigung in dem Gehorsam gegen Gottes Gesetze, um Andacht und Gott geweihtes Leben, um die Gemeinschaft mit Jesu Christo, um Stärkung in den Stunden der Versuchung, um Erleuchtung des Verstandes, um Belebung der Gefühle des Herzens.)

„Höre mein Gelübde, sei mir nahe,
Ganz besonders in der Feierstunde,
Wenn ich heut vor deinem Altar knie,
Und der Schoß der Kirche mich umfänget,
Für die du einst dein Blut vergossen.
Ja, erhöre mich, du, mein Erlöser,
Höre mich um deiner Liebe willen!

(Zum Schlusse des Ganzen: Gebet um Erhörung, um den Segen bei der Ablegung des Gelübdes der Treue in der Konfirmationshandlung, Anrufung der Liebe des Erlösers.)

Das Ganze ist eine fromme Betrachtung und Unterhaltung mit dem eigenen Herzen, mit Gott und Jesus Christus. Der christliche Gedanke der Dreieinigkeit Gottes waltet vor. Die Hauptgedanken sind der Reihe nach folgende:

1. Gefühl des Dankes für das Geschenk des Christentumes und allgemeine Bitte.
2. Wichtigkeit und Herrlichkeit des christlichen Bundes und der christlichen Gemeinschaft.
3. Steigerung dieses Gedankens bei der Erinnerung an die ewige Dauer des zu schließenden Bundes.
4. Erneuertes Gebet um Segen.
5. Fortgesetzte Betrachtung der Wichtigkeit der Konfirmation bei dem Gedanken an die Unsterblichkeit der Seele, bei dem Gedanken, daß dieses Leben nur als Vorbereitung zu dem ewigen Leben anzusehen sei.
6. Gefühl des Dankes gegen Gott den Vater für das Geschenk des unsterblichen Lebens und für die Liebe, die sich in der Sendung seines Sohnes offenbart hat.
7. Gefühl des Dankes gegen Jesum Christum für das Werk der Erlösung.
8. Gefühl des Dankes gegen den heiligen Geist für die Sendung der Wahrheit und die Stärkung im Guten.
9. Gefühl der menschlichen Schwäche bei dem Gedanken an die Unendlichkeit und Erhabenheit des Höchsten. Bitte um Nachsicht und Güte bei dieser menschlichen Schwäche.
10. Inbrünstiges Gebet um den Glauben, die Liebe und die Früchte des Glaubens ꝛc.
11. Flehen um Erhörung, um den göttlichen Segen bei der Konfirmation.

Anm. 1. Bei der Zergliederung solcher Stücke, welche das moralische und religiöse Leben betreffen, ist vor einem Fehler ernstlich zu warnen; vor dem Geschwätz über diese hohen Dinge. Es giebt Lehrer, welche diese Dinge durch Freundlichkeit der Mienen und Süßigkeit der Lippen den Kindern nahe legen und eindringlich machen wollen. Wenn in anderen Stunden das gemeine Phlegma und das trivialste Treiben in der Schule herrscht, so ermannen sich doch solche Lehrer, in den Stunden, welche mit biblischer Geschichte, mit Religionsunterricht ꝛc. gefüllt werden sollen, einen Anlauf zu nehmen, um durch solch äußeres Werk eine höhere Stimmung hervorzubringen. Wo solches geschieht, da sieht es schlimm um das Gemüt, den Glauben und die Religion des Lehrers selbst aus. Sein Kopf erkennt, daß es mit religiösen Dingen etwas Hohes und Erhabenes sei, aber sein

Herz und sein Charakter sind von ihnen entblößet. Sonst würde er nicht zu solchem Heuchel- und Gaukelschein greifen, um damit die innere Leere zu bedecken. Solche Lehrer pflegen dann ein Langes und Breites — leider nichts Tiefes — über die Schönheit und Liebenswürdigkeit des guten, braven, frommen Kindes zu schwatzen, mit Honigseim auf den Lippen und mit gezierter Freundlichkeit in den Mienen, oft auch mit hohen Redensarten in dem pathetischen Tone feierlicher Deklamation. Ach wie weit sind solche Lehrer, die gewöhnlich in dem Rufe der Gutmütigkeit stehen, entfernt von dem wahren Gefühle der Religiosität. Denn das ist fürwahr kein schwaches und weichliches, sondern ein starkes und hohes, ein ergreifendes und tüchtig machendes Gefühl. Darum redet der religiöse Lehrer von den höchsten Dingen nicht in hochfahrenden Redensarten mit geschraubter Affektation, sondern einfach und ernst und mit dem natürlichen Ausdruck des Gefühls und der Überzeugung. Da bedarf es nicht der ekelhaften Schmeichelworte:

„Nicht wahr, liebe Kinder, ihr wollt auch brav und fromm sein, ihr wollt auch dem oder dem guten Kinde oder Manne gleichen, ihr wollt euren Lehrern und Eltern die Freude machen u. s. w.“, wie diese Süßigkeiten weiter heißen; sondern der Lehrer spricht mit Einfachheit und überzeugter Kraft von Gegenständen, die sich durch ihre Erhabenheit und Wahrheit von selbst empfehlen. — Ich erwähne dieses gar nicht seltenen Fehlers hier deswegen, weil solche Lehrer auch die Lesestücke, in welchen religiöse Gegenstände vorkommen, besonders die poetischen, oft durch langes und breites Geschwätz so verseichten und zerreißen, daß jeder gute Eindruck, welchen das einfache Lesen eines solchen Stückes ohne alle Erklärung hervorgebracht haben könnte, wieder verwischt wird. Besser ist es in solchem Falle, die einzelnen Stücke gar nicht zu erklären, sondern es bei mehrmaligem aufmerksamen Lesen bewenden zu lassen. Aber man meine auch nicht, daß jede Art der Zergliederung schade. Sie ist vielmehr durchaus notwendig, wenn der Schüler verstehen soll, was er lieset. Oder ist das Verständnis der Sache ein Hindernis für die Lebendigkeit des Gefühls? Das wäre sehr schlimm, dann stände es um die Wahrheit fürwahr sehr schlimm. Jedes wahre Gefühl gründet sich vielmehr auf die Erkenntnis des Wahren, und nirgends im religiösen Leben hat die Wärme des Herzens das Licht des Kopfes zu scheuen. Aber die Zergliederung der Lesestücke muß mit Kraft und Anstrengung des Geistes geschehen. Sonst verwässert und verseichtet sie den Geist der Sache. In der Schule kann und soll alles mit Kraft geschehen: mit Kraft gesungen, mit Kraft geschrieben, mit Kraft gelesen, mit Kraft gelernt, selbst nicht ohne

Kraft gebetet werden. Die Kraftlosigkeit ist das Grab der guten Schule.*

Anm. 2. Mit den bis hierher aufgestellten Übungen zur Erstrebung des Verständnisses des Gelesenen und der dadurch erzielten Fähigkeit des Gedankenlesens sei es für jetzt genug. Wer diese Übnngen gebrauchen will, der wird Früchte davon ernten. Noch giebt es einige andere Übungen, welche ebenfalls die Erreichung der genannten Zielpunkte sehr fördern. Wir werden sie bei einer anderen Gelegenheit unseren Lesern mitteilen. Dieselben mögen aber die ernste Erwägung der besprochenen Sache, die Durchdringung derselben und die Anstellung ähnlicher Übungen nicht bis dahin verschieben, sondern gleich Hand ans Werk legen.

---

4. Methodik des Leseunterrichts nach dem jetzigen Standpunkte der Ansichten und der Litteratur.**

Rhein. Bl. N. F. IX. S. 259 f.

1834.

Von unermeßlicher Wichtigkeit für die Bildung der Menschheit ist das Lesen. An Wert und Bedeutung weicht es nur dem Einflusse des Lebens, d. h. der unmittelbaren Einwirkung des Menschen auf einander durch die mündliche Rede und das lebendige Beispiel. Von der unendlich wichtigen Erfindung der Buchdruckerkunst zieht nur derjenige Gewinn, welcher lesen kann, und in manchen Gegenden steht dem einzelnen kein anderes Mittel, sich geistig zu nähren, zu Gebot, als das Lesen. Darum ist der Unterricht im Lesen ein Gegenstand jedes Schulunterrichts, und begreiflicherweise gehört das Nachdenken über die rechte Art und Weise dieses wichtigen Unterrichtszweiges zu den unerläßlichen Thätigkeiten jedes Lehrers.

Das Lesen ist eine Fertigkeit, welche sich, wie das Sprechen, von dem einen Gliede einer Nation auf das andere überträgt. Das Lesenlernen beruht also, wenigstens zum Teil, auf Nachahmung. Bei der Methode des Lesenlehrens kommt es also mit darauf an, wie der Lehrer selbst liefet, in welchem Maße oder Grade er sich die rechte Lesegewandtheit angeeignet habe. Es entsteht daher die *erste Frage*:

Wie gelangt der Lehrer selbst zur rechten Lesefertigkeit, oder wie bildet er die Fertigkeit, welche er im Lesen bereits besitzt, weiter aus? Demnächst als zweite Frage die:

---

* S. Biogr. S. 79.

** Diesen Erörterungen folgt eine siebzig Seiten füllende Besprechung der vorliegenden Fachlitteratur. Die Arbeit ist wörtlich in den Wegweiser aufgenommen worden: „Der Unterricht im Lesen".

Welches ist die rechte Weise des Lesenlehrens überhaupt?

Als dritter Gegenstand unserer Untersuchung und Mitteilung erscheint dann die Darstellung der wichtigsten Lehrmittel für den Lehrer und Schüler.

I. Wie bildet der Lehrer seine Lesefertigkeit weiter aus?

1. Durch Aufmerksamkeit auf anerkannt gute Leser.

Die rechte Art und Weise, wie in einer bestimmten, einzelnen Sprache gesprochen und gelesen wird, steht im allgemeinen fest. Jeder einzelne Mensch drückt zwar seine Eigentümlichkeit in der Sprache aus, und es ist, wenn zwei Personen mit dem Sprechen und Lesen beschäftigt sind, keineswegs alles gleich, vielmehr kann der eine vom andern genau unterschieden werden; aber diese Verschiedenheiten betreffen nur Äußerlichkeiten, individuelle Mannigfaltigkeiten, die so und auch anders sein können. Im wesentlichen Ausdruck sind beide einander gleich. Die Art, wie der einzelne Mensch sprechen und lesen will, hängt also nicht von ihm ab, er spricht in der Weise, wie in seiner Umgebung gesprochen wird, nach der Verschiedenheit der Völker, der Stämme, der Familien. Dasselbe gilt auch vom Lesen. Der einzelne hat also die Art des Lesens nicht zu erfinden, sondern nachzuahmen, wie er lesen hört. Begreiflicherweise nähert sich das Lesen des einen mehr der Art des Lesens, die von den Gebildeten als die richtige erkannt wird, als das Lesen eines anderen, und darum hat derjenige, welcher seine Lesefertigkeit ausbilden will, aufzumerken, wie solche Personen, denen eine besondere Kunstfertigkeit im Lesen beiwohnt, wirklich lesen. Diese Fertigkeit selbst beruht einmal auf der Ausbildung des Gehörs und auf der anderen Seite auf der Ausbildung der Sprechorgane. Das aufmerksame Anhören geübter Leser und die Unterscheidung der wesentlichen Stücke, durch welche die Vollkommenheit ihres Lesens entsteht, führt daher den Lehrer, welcher seine Lesefertigkeit steigern will, weiter. Wir schätzen daher diejenigen glücklich, welche Gelegenheit haben, wahren Lesekünstlern z. B. einem Tiek, einem August Wilhelm von Schlegel, einem von Holtei, einem Immermann und anderen zuhören zu können. Es gewährt einen wahrhaft künstlerischen, logischen und euphonischen Genuß. In dem Grade, als der Lehrer sich die Kunst des Lesens — denn es ist eine eigentliche, hohe und schwere Kunst, wodurch sich die Seltenheit dieser Kunsterscheinung erklärt — angeeignet hat, in demselben Grade ist er zum Leseunterricht befähigt. Denn das Lesenlernen beruht zunächst auf Nachahmung. Wer daher, bei aller übrigen Ausbildung des Geistes, selbst nur schlecht lieset, wird gewiß auch eine

schlechte Anleitung zum Lesen geben. Denn es fehlt alsdann das Vorbild, das Muster. Lehrerkonferenzen sollten daher einen Teil ihrer Thätigkeit darauf verwenden, daß die besseren Leser unter ihnen vorlesen, die anderen sich im Nachlesen üben. Es entsteht dadurch eine Veranlassung zu allerhand bildenden Bemerkungen und Gesprächen. Auch kann man in dieser Hinsicht von guten Schauspielern und Deklamatoren manches lernen.

2. Durch das Streben nach geistiger Ausbildung überhaupt, besonders durch das Studium der Muttersprache.

Wie die Alten sprachen: „Rede, damit ich dich sehe!“ so kann man auch sagen: „Lies, damit ich dich kennen lerne“, und der Standpunkt der Lesefertigkeit der Schüler einer Schule bietet dem Kenner einen Maßstab zur Beurteilung des allgemeinen Zustandes der Schule dar. Denn das Lesen ist nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesamtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern es ist als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen. Jede Art erhöheter Geistesthätigkeit und Geistesbildung muß daher auch auf die Lesekunst von entschiedenem Einfluß sein. Wer seine Geistesbildung fördert, gewinnt auch in der Darstellungsweise, nicht nur eigener, sondern auch fremder Gedanken, die immer ja erst die eigenen werden müssen, bevor man sie in natürlicher Weise wiedergeben kann. Wer dagegen in seiner Entwickelung Rückschritte macht, sich geistig vernachlässiget und das Denken versäumt, dessen Gabe, gut zu lesen, wird sich auch immer fort und fort vermindern. Die geistigen Thätigkeiten stehen in Wechselwirkung zu einander, die eine erhöhet die andere. Aus der Kenntnis der Lesefertigkeit kann man daher einen Schluß machen auf das übrige.

Von besonderer, unmittelbarer Wichtigkeit für die Lesefertigkeit ist aber das Studium der Muttersprache. Das Sprechen und Lesen besteht ja in nichts anderem, als in der Darstellung eigener und fremder Gedanken in den Formen und nach den Gesetzen der Muttersprache. Je genauer daher der einzelne die Gesetze und Regeln der Muttersprache sich zum klaren Bewußtsein erhoben hat, je tiefer er in den Geist der Sprache eingedrungen ist, desto vollkommener faßt er die dargestellten Gedankenreihen auf und um so richtiger wird der Ausdruck derselben werden. Ohne Kenntnis der Sprache, in der man lieset, wird daher das Lesen nur auf dunkler, unklarer Nachahmung beruhen und nie die Auffassung der Feinheiten der Gedankendarstellung gelingen. Je vollendeter daher die Bildung des Lehrers im allgemeinen und je größer seine Einsicht in die Gesetze der Muttersprache geworden ist, um so leichter wird er sich eine bedeutende Lesefertigkeit aneignen.

3. Durch das Studium der Leseregeln selbst.

Zur Kenntnis der Sprache im allgemeinen muß die Kenntnis der Gesetze und Regeln des Lesens im besondern hinzukommen, wenn man es nicht bloß zur Fertigkeit, sondern auch zur Einsicht über die Gesetze, welchen diese Fertigkeit unterworfen ist, bringen will. Vor noch nicht sehr langer Zeit war die Aufmerksamkeit auf diese Leseregeln noch sehr wenig gerichtet. Man kannte sie nicht, oder man wähnte, daß es gar keine, oder nur sehr geringfügige gäbe. Von diesem Irrtum hätte man durch die einfache Beobachtung, daß alle Deutschen, wenn sie nach dem Urteile der Gebildeten richtig lesen, auf dieselbe Weise lesen, zurückkommen können. Eine Erscheinung, oder eine Verrichtung (Funktion) des Geistes, welche sich in den verschiedensten Individuen — hier abgesehen von dem, was zu der persönlichen Eigentümlichkeit derselben gehört — auf die eine und gleiche Weise darstellt (manifestiert), muß auf bestimmten, festliegenden, also auch erkennbaren Gesetzen und Regeln beruhen. Daß es der Mühe lohnen werde, denselben nachzuforschen und sie zum klaren Bewußtsein zu erheben, kann nur derjenige bezweifeln, der den Einfluß einer gereinigten und geläuterten Theorie auf das praktische Thun verkennt. Dem Gebildeten, zumal dem gebildeten Lehrer geziemt es, überall nach den Gesetzen seiner Thätigkeit zu forschen, um mit dem Können das Wissen, mit der rechten Fertigkeit die rechte Einsicht zu verbinden, jene durch diese zu befestigen und zu steigern. Mit dem **Was** und **Wie** muß überall, wo es nur möglich ist, die Einsicht in das **Warum** verbunden werden. Besteht ja darin zum Teil das **Wesen** der Bildung, daß man **versteht**, was man thut.

Was in früheren Sprachschriften über das Lesen gesagt wurde, beschränkte sich größtenteils auf kurze, dürre und dürftige Bemerkungen, etwa, daß die Stimme vor einem Punktum zur Ruhe gelangen, vor einem Fragezeichen steigen, bei einem Komma eine halbe oder Viertelspause, bei einem Punktum oder Gedankenstriche eine ganze Pause gemacht und das Hauptwort des Satzes stark betont werden müsse. Daß man damit aber nicht weit reiche und es damit nicht genug sei, wissen alle die, welche sich mit den Fortschritten der Theorie des Lesens bekannt gemacht haben.

Die Theorie des Lesens beruht auf ganz bestimmten Gesetzen. Das Lesen ist Darstellung der Gedanken durch die Sprache, also Offenbarung eines geistigen Gehalts durch äußere Mittel, durch Laute und anderes. Man unterscheidet daher zwei Arten von Gesetzen des Lesens: logische und phonetische, oder drei Momente des Lesens: das Maß der Stärke und Schwäche der Stimme, den sogenannten Akzent — die Erhebung, Senkung und Schwebung der Stimme — die Art

der Erfüllung der Zeitmomente, das Pausieren ꝛc., oder das dynamische, melodische und rhythmische Moment.

Das dynamische Element erhält seine Bestimmung von dem logischen Prinzip der Sprache, d. h. es ist abhängig von den Gedanken, die man darstellen will, und die Anwendung desselben richtet sich nach der Stärke und Schwäche der Silben, Wörter und Sätze, in welchen vorzugsweise der Sinn liegt, der dargestellt werden soll. Ohne Verständnis des zu Lesenden ist daher ein richtiges Lesen gar nicht denkbar, oder, wenn es gelingt, ein Zufall oder ein glücklicher Instinkt. Daher ist auch die Zumutung, daß einer ein ihm unbekanntes Lesestück, ohne nähere Einsicht desselben, richtig vortragen solle, eine ungerechte. Die wichtigsten Unterschiede bei dem Akzente entstehen dadurch, daß entweder die Aufmerksamkeit nur auf das Verhältnis der Teile eines einzigen Satzes oder auf die Verbundenheit der Sätze zu einem größeren Ganzen zu richten ist. Durch das erste entsteht die grammatische, durch das zweite die rhetorische Betonung. Beide treffen entweder mit einander überein, oder sie fallen nicht zusammen. In letzterem Falle beherrscht die rhetorische Betonung die grammatische.

Das melodische Element erzeugt den Sprachgesang, den angemessenen Wechsel der Höhe und Tiefe des Tones, die Sprachmelodie, zur Erzeugung des Wohlklanges durch die Abwechselung der Töne und der Verbindung dieser Mannigfaltigkeit zu einer, das Ohr und den Geist ansprechenden Einheit. Wenn das dynamische Element vorzugsweise eine Sache des Verstandes und der Einsicht ist, so tritt das melodische mehr als ein Produkt des Gefühls auf. Beide sind nicht von einander getrennt, eins liegt nicht neben oder außer dem andern, sondern sie durchdringen einander.

Das rhythmische Element beruht auf der Art der Erfüllung der stetig auf einander folgenden Zeitmomente durch die Laute und Töne und den zwischen der Erfüllung eintretenden Pausen. Es entsteht dadurch, je nach der Verschiedenheit des Inhalts, der dargestellten Gedanken, Gefühle, Affekten, Willensbestrebungen eine größere oder geringere Schnelligkeit oder Langsamkeit der Bewegung mit angemessenen Ruhepunkten zur größeren Verständlichkeit der Rede von seiten des Hörenden und um des physischen Bedürfnisses des Atemholens und der Kraftsammlung des Lesenden willen. Auch dieses Moment verbindet sich mit den beiden ersten zu einer vollständigen Einheit.

Mit diesen Andeutungen müssen wir uns begnügen. Wir wollten durch sie nur die Gesetzmäßigkeit der Lesekunst berühren, müssen aber denjenigen, welchem unsere Bemerkungen nicht ganz klar sein sollten, auf die Schriften, die wir nachher für den Lehrer namhaft machen werden, verweisen. Nur so viel wird aus der gegebenen

Darstellung zum voraus erhellen, wie sehr die Lesefertigkeit des einzelnen gewinnen muß, wenn er sich mit den Gesetzen und Regeln, welchen das Lesen unterworfen ist, gründlich bekannt macht. Wir gehen nun zur zweiten Hauptfrage über.

II. Welches ist die rechte Weise des Lesenlehrens?

Der Leseunterricht hat wie jeder Unterricht seine Stufen. Wir wollen ihrer nach den verschiedenen Bildungsstufen der Schüler überhaupt drei unterscheiden, von welchen etwa die erste das sechste bis achte, die zweite das neunte und zehnte, die dritte das elfte bis dreizehnte oder vierzehnte Lebensalter der Schüler umspannt: eine untere, mittlere und obere Stufe des Leseunterrichts und der Lesefertigkeit.

Auf der untersten Stufe nennen wir — um Benennungen zu wählen — das Lesen das mechanische, auf der mittleren das logische, auf der oberen das ästhetische, womit nicht ein absoluter Unterschied, sondern nur der vorherrschende Charakter des Leseunterrichts auf jeder der drei Stufen bezeichnet werden soll.

A. Unterste Stufe: das mechanische Lesen.

Hier treten uns nun die verschiedenen Ansichten über den Anfang des Leseunterrichts entgegen, die Fragen: Soll das Lesen von Anfang an mit anderen Gegenständen, namentlich mit den Anfängen des Schreibunterrichts, verbunden, und in welcher Weise soll in dem einen und in dem anderen Falle das Lesen gelehrt werden?

Die Bejahung der ersten Frage fällt in die neueste Zeit des Schulunterrichts. Doch sind die Akten über diesen streitigen Gegenstand noch nicht geschlossen. Es scheint, daß noch nicht Erfahrungen genug vorliegen. Eine kategorische Erklärung darüber dürfte also noch zur Zeit uns nicht geziemen. Doch werden wir unsere Meinung kurz mitteilen, den Lesern zur Prüfung.

Inbetreff der zweiten Frage hat der Lautierunterricht die jetzt lebenden, stimmfähigen Didaktiker auf seiner Seite.

Das Hauptverdienst, auf die naturgemäße Verbindung des ersten Lese- und Schreibunterrichts aufmerksam gemacht und einen bestimmten Lehrgang dafür aufgestellt zu haben, gebührt Graser. Dessen Werke: „Divinität" rc., die „Elementarschule fürs Leben," und die Leistungen in den nach seinen Vorschriften eingerichteten Schulen liefern dafür die Zeugnisse.

Daß dieser hochverdiente, einsichtsvolle Schulmann die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen und Mundformen ansieht, gehört zur Nebensache, die wir nicht weiter zu beachten haben; das Wesentliche der Methode fällt mit der Verwerfung dieser Ansicht nicht zusammen.

Wir haben diese Unterrichtsweise naturgemäß genannt, und damit, gemäß früherer allgemeiner Auseinandersetzungen, uns zu ihr bekannt. Dem Lesen geht notwendig das Schreiben voraus. Solange nicht geschrieben wurde, wurde auch nicht gelesen; so lange fehlte der Stoff. Und sobald man geschrieben hatte, wurde das Geschriebene auch gelesen; denn das Schreiben geschieht um des späteren Lesens willen. Dieses ist die Folge und die Wirkung von jenem, und das Schreiben erreicht nur durch das Lesen des Geschriebenen seinen Zweck. Zugleich ist es klar, daß derjenige, welcher seine Gedanken niederschreiben kann, sie auch wieder zu lesen vermag. Mit dem Schreibunterricht ist daher notwendig auch der Leseunterricht verbunden, wenn man nämlich mehr thut, als Buchstaben malen, d. h. wenn man Gedanken schreibt.

Die Ausführung dieser Schreib-Lesemethode oder des Schreibend-Lesenlernens zerfällt in eine Vorbereitung dazu in zwei Richtungen und in die Ausführung selbst.

Die beiden, neben einander herlaufenden, gleichzeitig anzustellenden Vorübungen sind auf der einen Seite Übungen im Sprechen, Betrachtung des Satzes, Zergliederung desselben in Wörter, Silben und Laute, und auf der anderen Seite Übungen im Bilden von Strichen, Haar- und Grundstrichen — Handübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel oder auf Schieferpapier.

Sind diese Vorübungen beendigt, d. h. kann das Kind vorgesprochene Wörter in ihre Lauteinheiten zerlegen und ist ihm die erste Fertigkeit im Zusammensetzen von geraden und Bogenstrichen angeeignet, so wird es auf die Grasersche oder auf andere Weise mit dem Zeichen der ihm bekannt gewordenen Laute, d. h. mit den Buchstaben bekannt gemacht und veranlaßt, dieselben und aus ihnen zusammengesetzte Wörter und durch diese Wortverbindungen und kleine Sätze niederzuschreiben und gleichzeitig das Niedergeschriebene zu lesen. So lernt es schreiben und lesen zugleich, und zwar gleich von Anfang an Vorstellungen und Gedanken schreiben und lesen, natürlich in der Schreibschrift, wozu man entweder die runde oder die eckige Schrift, die lateinische oder die deutsche Schreibschrift, wählen kann. Diese Verschiedenheiten betreffen nicht die Haupt-, sondern Nebensachen. Es lassen sich Gründe für das eine und für das andere anführen. Wir rechnen dergleichen zur Manier, nicht zur Methode.

Das Weitere ergiebt sich nach solchem Anfange von selbst. Kann das Kind einmal Schreibschrift lesen, so ist es ein leichtes, ihm das Lesen der Druckschrift anzueignen. Es ist das eine Sache von wenigen Wochen.

Das Naturgemäße, Empfehlende dieser Methode springt in die Augen. Von Anfang an arbeitet das Kind mit klarem Bewußtsein,

in stetiger Selbstthätigkeit, aller Mechanismus ist entfernt. Kaum bedarf es der Versicherung, daß die Kinder in solcher Weise mit einer Freudigkeit und mit solchem Gewinn der Selbstthätigkeit, also mit den segensreichsten Folgen für den ganzen künftigen Schulunterricht, wie für die gesamte Geistesbildung überhaupt, und in so kurzer Zeit zur Lese- und Schreibfertigkeit gelangen, wie es auf keinem anderen, weniger naturgemäßen Wege möglich ist. Welcher Lehrer, der anderer Methode folgte, kann sich des Resultats der Graserschen Schulen rühmen, daß Kinder von fünf- und sechsjährigem Alter, nachdem sie ein Jahr die Schule besucht haben, imstande sind, diktierte Sätze ohne wesentliche Fehler gegen die hergebrachte Rechtschreibung niederzuschreiben, und, wie sich von selbst versteht, geläufig zu lesen imstande sind? „In einem solchen Gange“ (sagt Graßmann in der Abhandlung über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts; siehe dessen Anleitung zu den Denk- und Sprachübungen, S. 37) „hängt alles ohne Lücke und Unterbrechung zusammen in folgender Ordnung: das Kind lernt sprechen — es macht die Rede selbst zum Gegenstande seiner näheren Betrachtung und faßt sie zunächst nur als ein Hörbares nach seinem Schalle und Klange auf — es zerlegt das Zusammengesetzte der Rede in seine Teile und diese Teile in kleinere Teile, solange eine solche Zerlegung stattfinden kann, und gelangt so zur Bekanntschaft mit allen Grundbestandteilen der hörbaren Rede — durch die Notwendigkeit, dem Gedächtnisse zur richtigen Übersicht und Anordnung der Sprachtöne zu Hülfe zu kommen, fühlt es sich veranlaßt, sichtbare Zeichen dafür aufzustellen — es arbeitet mit diesen Zeichen selbstthätig fort, indem es sie in eben derjenigen Aufeinanderfolge verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden sind — es stellt dadurch sichtbar dar, was es selbst gesprochen hat, oder was ihm von anderen vorgesprochen ist — es lernt dabei leicht aussprechen, was andere auf gleiche Weise sichtbar dargestellt haben, Geschriebenes lesen. — Ohne alle Mühe wird das Kind nun auch die Druckbuchstaben kennen und Gedrucktes lesen lernen. — Wenn aber sogleich nach Auffindung der einfachen Sprachtöne mit dem Lesen des Gedruckten begonnen wird, so wird dem Kinde nicht bloß willkürlich etwas hingegeben, was auf keiner vorher festgestellten Grundlage ruht, sondern es wird auch auf eine unnatürliche Art plötzlich aus dem Zustande des thätigen Selbsthandelns in einen Zustand des bloß leidenden Aufnehmens versetzt. — Jeder denkende Lehrer wird aber schon in der täglichen Erfahrung, daß die Kinder in der Regel mit viel größerer Lust schreiben als lesen lernen, einen Wink der Natur erkennen, daß der Stufengang des Unterrichts eigentlich auf die hier gegebene Art abgeändert werden müsse. — Sobald übrigens

der Unterricht bis zu dem Punkte geführt hat, daß die Kinder beide Arten von Zeichen, gedruckte und geschriebene, kennen gelernt haben, wird Lesen und Schreiben in besonderen Lehrstunden fortwährend neben einander betrieben.“ Darum Aufmerksamkeit, Prüfung und praktische Anwendung dieser wesentlichen Verbesserung des Anfangsunterrichts. —

Die Unterschiede des Buchstabierens und Lautierens treten in der vorbeschriebenen Unterrichtsweise nicht als wesentliche Momente hervor. Diese sind nur dann, wenn man, in herkömmlicher Weise, den Leseunterricht rein für sich betreibt, von erheblicher Bedeutung. Die fast allgemein anerkannten Vorzüge des Lautierunterrichts vor dem Buchstabierunterrichte bestehen:

1. in der methodischen Richtigkeit desselben. Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt.
2. darin, daß die Sprechwerkzeuge des Schülers in der vorzüglichsten Weise geübt werden.
3. in der dadurch gewonnenen Grundlage für den übrigen Sprachunterricht; denn die Laute sind die Elemente der Sprache.
4. in der genauen Unterscheidung der Laute von den Zeichen oder Buchstaben, also in der dadurch ermöglichten klaren Einsicht in die Art und Weise, wie das Gesprochene geschrieben wird, d. h. in das Wesen der Rechtschreibung. Statt daß es also, wie man behauptet hat, wahr sein sollte, daß die Rechtschreibung durch den Lautierunterricht erschwert werden sollte, steht die Behauptung fest, daß eine auf Einsicht beruhende Rechtschreibung auf keinem anderen Grunde, als auf dem der klaren Kenntnis der Laute, erbaut werden könne.
5. in der Zeitersparnis. Nach der Lautiermethode lernt ein Kind, zum wenigsten, in dem dritten Teile der Zeit, den das Buchstabieren in Anspruch nimmt, lesen. *

Übrigens legen wir auf diese Zeitersparnis nicht den höchsten Wert. Ganz stimmen wir in dieser Hinsicht einem Urteil von Graßmann bei:

„Ich kann keineswegs die Ansicht vieler neueren Schriftsteller teilen, daß man über den Lese- und Schreibunterricht, weil sie bloß auf Erwerbung mechanischer Fertigkeit hinzielten, so bald als möglich hinwegzukommen suchen müsse, um Zeit für andere Lehrgegenstände, die mehr eigentliche Geistesbildung bezwecken, zu gewinnen. Je mehr ich überzeugt bin, daß gerade diese vorzüglich geeignet sind, auf eine dem Kindesalter angemessene Art die geistige Entwickelung zu fördern,

* Zerrenner sagt „Lautmethode“, was Schulze in seiner Logographologie verteidigt. Wir halten mit Stephani „Lautiermethode“ für richtiger. Es wird nicht gelautet, sondern lautiert. — Anm. Diesterwegs.

um desto mehr Sorgfalt und Fleiß möchte ich auf sie verwandt wissen, und ich bestimme den Wert einer neuen Leselehrart nicht nach der Zeitdauer, in welcher sie zur Fertigkeit im Lesen hinführt, sondern nach der höheren oder minderen Entwickelung und Ausbildung der Geisteskräfte, zu welcher sie dem Schüler Gelegenheit und Anregung giebt. Wenn der Lehrgang und die Lehrmethode nur der Natur des Gegenstandes selbst und der stufenweisen Entwickelung des kindlichen Geistes gemäß ist, so bin ich darüber unbesorgt, daß die Fertigkeit im Lesen und Schreiben bedeutend später eintritt, denn für die allseitige Bildung des Geistes, die nur auf dem Wege der Natur erfolgen kann, ist dabei gewiß viel gewonnen."

„Die Laut-* oder Elementarmethode ist", sagt Zerrenner, „die beste; denn

* Obige fünf Sätze, welche die wesentlichsten Vorzüge der Lautier- vor der Buchstabiermethode aussprechen, erinnern uns an die fünf Sätze, durch welche Olivier (in seinem Ortho-epo-graphischen Elementarwerke, Dessau 1804, S. 56 ff. — ein sehr gründliches, auch jetzt noch sehr lesenswertes Werk) die Buchstabier- oder Nominalmethode charakterisiert. Dieselbe verfährt, sagt er, prinzip- und zweckwidrig:

1. daß sie, statt vom Laute, als dem zu verbindenden Haupt- und Grund-Korrelat (Laut und Buchstabe stehen in Wechselbeziehung, sind korrelativ), auszugehen, und diesen vor allen Dingen, der Vernunft gemäß, geradezu aus der Sprache selbst, als dessen natürlichem und einzig zuverlässigem Quell vollständig herauszuschöpfen, und dann erst mit seinem eigentümlichen Zeichen zu verbinden, hingegen höchst unnatürlicherweise vom stummen Buchstaben ausgehet, und durch diesen zur Erkenntnis der Laute zu führen sucht;

2. daß sie beim Buchstabieren jene durch Mißbrauch eingeführten zusammengesetzten Zeichen einfacher Laute (z. B. sch, ch ꝛc.) nach ihren einzelnen Bestandteilen namentlich angiebt, anstatt sie, der Natur der Sache gemäß, als einzelne kollektive Zeichen zu betrachten und zu behandeln, woraus dann unvermeidlich folgt, daß das Gehör über die Zahl der wirklichen Lautbestandteile des mündlichen Wortes stets getäuscht und irregeführt wird;

3. daß sie beim Buchstabieren diejenigen Buchstaben, welche zufolge jenes eingeführten Mißbrauchs zu Zeichen verschiedener Laute gebraucht werden, nicht in jedem besondern Falle, nach ihren übereinstimmenden Lautnamen, sondern immer nur nach einer und ebenderselben üblichen Buchstabenbenennung angiebt und bezeichnet, so sehr diese auch mit dem bezeichneten Laute kontrastieren mag;

4. daß sie diejenigen Buchstaben, die ihrer eigentlichen Bestimmung zuwider nicht zur Bezeichnung wirklicher Sprachlaute, sondern zur Andeutung fremdartiger Dinge in die Schrift eingeführt worden sind, dennoch beim Buchstabieren noch immer namentlich vor das Ohr bringt, und sie auf diese Weise höchst unnatürlich zu einem Gegenstande des Gehörs macht, wo sie doch, ihrer Bestimmung gemäß, bloß ein Gegenstand des Gesichts sein sollen;

5. daß sie, statt überall dem Buchstaben seine einzig natürliche und zweckmäßige Benennung zu geben, welche keine andere als der Laut selbst sein kann, demselben hingegen einen, bis auf einige wenige Fälle, durchaus unnatürlichen und zweckwidrigen Namen beilegt, in welchem der ganz eigentlich bezeichnete Laut oft nicht einmal enthalten ist (z. B. bei ch, sch ꝛc.), oder doch wenigstens

1. sie ist die naturgemäßeste;
2. die bildendste;
3. die am schnellsten zum Ziele führende;
4. die, welche die Sprache (?) vorzüglich ausbildet;
5. die, welche der Orthographie mehr als irgendeine andere vorarbeitet."

Diese Vorteile sind so bedeutend, auch die Vorzüge des Lautierunterrichts so allgemein anerkannt, daß es des weiteren nicht bedarf. Damit wird nicht behauptet, daß nicht auch Buchstabierschüler gut lesen lernen könnten, besonders wenn der Lehrer die von der Lautiermethode sich herschreibenden Verbesserungen des alten Buchstabierschlendrians eingeführt hat; aber besser ist besser.*

Begreiflicherweise herrschen in den verschiedenen Schulen, in welchen lautiert wird, mancherlei Verschiedenheiten, die wir alle zur Manier rechnen, in welcher zum Teil die individuelle Freiheit waltet. Wo man recht gründlich verfährt, begründet man das Lautieren durch vorhergehende Übungen im Zergliedern oder Zerlegen der Sätze, Wörter und Silben. Wo man dagegen in der schnellsten Weise zum Lesen gelangen will, beginnt man nach Stephani gleich vom ersten Tage an mit dem Lautieren nach Buchstaben. Es giebt Lehrer, welche es vorziehen, den Lauten eigene Namen zu geben, die Mundstellungen beschreiben zu lassen; andere lehren mit den Lauten die Namen der Buchstaben zugleich; Neumann bedient sich zur Befestigung der Laute an ihre Buchstaben der bildlichen Darstellungen, welche durch Ideen-

---

so tief verborgen liegt, daß derselbe in der Reihe der Töne, die beim Buchstabieren ausgesprochen werden, schlechterdings keine Hülfe mehr zur Auffindung des gesuchten Resultats darbieten und gewähren kann ꝛc. — Ein schwerfälliger Stylus! — Anm. Diesterwegs.

* „Man denke sich nur einen Augenblick das Verfahren des gedankenlosen Buchstabierlehrers! Er ruft das kaum in der Schule angekommene, im Denken noch wenig oder gar nicht geübte, dabei ängstliche und schüchterne Kind herbei, und fordert es auf, die Buchstaben zu lernen. Er sagt ihm: dieser Buchstabe (A) heißt Ah, dieser (C) heißt Zeh, dieser (Sch) Eß-Zeh-Hah u. s. w. Das Kind, gewohnt, beim Anblick von Bildern (denn als solche sieht es die Buchstaben an) irgendeinen Gegenstand, der seinem Auge in der Natur vorgekommen war, mit seiner Einbildungskraft aufzusuchen und froh auszurufen: das ist ein Turm, ein Baum, ein Hund ꝛc., staunt bei dem Namen, den es dem Bilde des A, C, Sch. ꝛc. geben soll; es sucht vergebens nach dem Urbilde, und da sich dieses nicht darbietet, und natürlich, als nicht existierend, auch nicht darbieten kann, so ist es um seine Aufmerksamkeit geschehen. Es versteht nicht, was ihm gesagt wird, und es bleibt daher gleichgültig und gedankenlos bei dem ihm erteilten hieroglyphischen Unterricht. Tritt dann wohl gar noch die Ungeduld des Lehrers ein, so wird ihm das Lesenlernen eine widrige, verhaßte Sache, und es ist sehr natürlich, daß es nur langsame und unsichere Fortschritte darin macht." Schulz' Logographologie. — Anm. Diesterwegs.

assoziation Laut und Buchstabe mit einander verknüpfen; andere befolgen andere Manieren. Über deren absoluten Wert läßt sich nicht absprechen. Das eine paßt hier, das andere da, nach Verschiedenheit der Zeit- und Ortsverhältnisse, der Individualität der Lehrer und Kinder. Darum herrsche hier die Freiheit der Wahl, doch nach klar erkannten Gründen, nicht nach willkürlichem Belieben. Der Grund: „ich befinde mich sehr wohl dabei“, ist kein gültiger Grund; denn der Schlendrianist befindet sich bei seinem Schlendrian vortrefflich.

Durch alle diese Übungen nun soll das Kind die Lesefertigkeit erlangen. Dieses nannten wir oben das mechanische Lesen. Es besteht in der Übung, Reihen von Buchstaben schnell zu übersehen, und die entsprechenden Laute mit Geläufigkeit auf dem Mundinstrument angeben zu können. Damit wird nicht verlangt, daß der Lehrer gar nicht nach der Bedeutung der Wörter oder nach dem Sinn der Sätze, welche das Kind lieset, fragen solle; vielmehr setzen wir dieses voraus. Aber es braucht nur beiläufig zu geschehen, nur da, wo unbekannte Wörter erscheinen, und das Halten auf Fertigkeit darf dadurch nicht zu sehr unterbrochen werden. Denn das Ziel des Lesens auf der untersten Stufe ist die Lesefertigkeit. Es wird also, nach der Bezeichnungsweise der Lehrer fremder Sprachen, nicht statarisch, sondern kursorisch gelesen; es werden nur die notwendigsten Pausen gemacht, die unentbehrlichsten Fragen eingeschoben, und es wird nur da verweilt, wo ein Laut nicht vollständig richtig und scharf angegeben wird oder das Verständnis ein Verweilen verlangt. Wo die Schüler die Tonstärke, wo die Tonschwäche gebrauchen, wo die Stimme heben, wo senken, wo pausieren sollen, wird ihnen durch Übung, durch Vor- und Nachmachen und einfache, gelegentliche Bemerkungen angedeutet und eingeübt. Das rasche und sichere Können, kurz die mechanische (d. h. nicht: geistlose) Lesefertigkeit ist auf der untersten Stufe das Hauptziel. Ist dieses erreicht, was in den ersten zwei Schuljahren des Kindes mit Recht erwartet wird, so betritt man:

B. Die zweite Stufe: das logische Lesen.

Die Fertigkeit ist, vorausgesetztermaßen, so weit erzielt, daß die weitere Ausbildung derselben sich nun von selbst d. h. ohne weitere Schwierigkeit macht. Wir könneu daher, ohne ihre Erhöhung aus den Augen zu verlieren, nun auf andere Momente zugleich unser Augenmerk richten.

Es ist die Einsicht, die wir nun nebst der Fertigkeit anstreben wollen: 1. die Einsicht in den Inhalt der Sätze, Perioden und Aufsätze, welche der Schüler liest; 2. die Auffassung der Regeln, welche dem Lesen zugrund liegen, damit er sich dessen bewußt werde, was er vollzieht. Da diese Momente das Charakteristische des Lesens auf

der mittleren Stufe ausmachen, und es in der Erkenntnis des Materiellen und des Formellen, also immer in Erkenntnis besteht, so nennen wir es das logische Lesen.

Das erste ist also, daß überall der Inhalt der Lesestücke berücksichtigt, ins Auge gefaßt wird. Zu dem Ende nimmt man eine Zergliederung (Analyse) der einzelnen Stücke, der einzelnen Sätze, Wörter 2c. vor. Nämlich eine logische, nicht eine grammatische. Man fragt also — denn die Form des Unterrichts ist der Frageunterricht, weil alles in dem Lesebuche vorliegt, gegeben ist, des Schülers Nachdenken also nur geleitet zu werden braucht, zum Selbstfinden — nicht nach dem Subjekt, nicht nach dem Objekt, nicht nach dem Terminativ, nicht nach dem Modus, Kasus 2c., sondern nach den Gegenständen, von welchen die Rede ist, was von ihnen ausgesagt wird, unter welchen Bedingungen, Verhältnissen, Umständen 2c., so lange fort, bis dem Schüler der einzelne Gedanke, die Verbindung der einzelnen Gedanken und das Ganze klar ist. In betreff der Worterkenntnis ist es von Wichtigkeit, zu unterscheiden, ob ein Wort in eigentlicher oder in uneigentlicher Bedeutung gebraucht ist u. s. w., kurz, es kann hier an fruchtbaren Bemerkungen verschiedener Art nicht fehlen. Ja der Lehrer hat hier Gelegenheit, sehr vielseitig auf den Schüler zu wirken.

Bei der Zergliederung eines Lesestückes geht man entweder vom Ganzen aus und zu den Teilen über, oder umgekehrt. Sind die Schüler noch schwach, so ist das letztere das sichere. In jedem Falle aber muß die Zergliederung so weit führen, daß die Schüler den Inhalt des Stückes frei, wenn auch vorerst nur größtenteils mit den Worten des Buchs, erzählen können. Haben sie so das Einzelne und das Ganze verstanden, dann kann man mit Recht von ihnen verlangen, daß sie auch das Einzelne und das Ganze richtig, mit richtigen Akzenten, wie mit Licht und Schatten, in wohlklingender Melodie und mit Verstandespausen vortragen Denn nur der, welcher die Frage: „Verstehst du auch, was du liesest?“ mit Ja beantworten kann, wird überall mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtsein, zu lesen imstande sein.

Damit dieses auch von der andern Seite befördert werde, so sucht man mit dem Schüler nach den Gesetzen und Regeln, die dem Lesen zugrunde liegen. Das Vorhergehende bahnt dazu den Weg, weil der Vortrag nach dem Verständnis der Gedanken in der deutschen Sprache, die darum mit Recht eine logische Sprache heißt, die oberste und allgemeinste Regel selbst ist. So findet denn der Schüler, bei einiger Leitung von seiten des Lehrers, die Regeln:

1. in abgeleiteten Wörtern erhält die Stammsilbe starken, die Ableitungssilbe schwachen Ton (eine Ausnahme);
2. in zusammengesetzten Wörtern erhält das Bestimmungswort den Hauptton (Ausnahmen gelten);

3. die starktonigen Silben werden zugleich in höherem Tone gesprochen;
4. die Silben der Wörter werden ohne Pausen an einander gereiht;
5. in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Aussagewort (Prädikat) mit dem Akzente belegt;
6. die Bestimmer werden stärker betont, als das Bestimmte;
7. der Erzählsatz wird tonsenkig gelesen;
8. der Befehlsatz wird tonhebig gelesen;
9. das Fragewort des Fragesatzes erhält die Tonstärke und die Tonhöhe;
10. zwischen nebengeordneten, gleichwertigen Bestimmern wird eine Pause gemacht;
11. zwischen einander über- und untergeordneten Bestimmern wird nicht pausiert; und wie die Regeln, von welchen wir hier nur einige beispielweise aufgeführt haben, weiter heißen mögen, bis
12. zur allgemeinen Hauptregel in der ganzen deutschen Sprache; die Sprachteile, welche den wichtigsten Begriff darstellen, erhalten den Hauptton. Darum eben erhalten in abgeleiteten Wörtern die Stammsilben, in zusammengesetzten die Bestimmungswörter, in Sätzen die Prädikate, in Satzverbindungen diejenigen Silben, Wörter und Sätze, in welchen ein Gegensatz ausgedrückt ist, den Akzent.

Aus allem bisherigen erhellet, daß es beim Lesen auf der Mittelstufe auf Genauigkeit und Präzision in allem Einzelnen ankommt. Nichts wird übersehen, kein Fehler ungerügt gelassen, jeder wird verbessert. Dieses geschieht teils von dem Lehrer, teils von den Schülern. Immer werden zuerst die Schüler in Anspruch genommen, ob sie den gemachten Fehler finden können, oder es wird die Bestimmung getroffen, daß derjenige Schüler, welcher einen Fehler zu bemerken glaubt, den Finger in die Höhe hebt. Überall werden die Gründe genannt, warum so und nicht anders gelesen wird, nämlich überall, wo es angeht. In manchen Fällen heißt der rechtfertigende Grund: es ist so Gebrauch.

Wenn also auf der vorigen Stufe das kursorische Lesen herrschte, um die Lesefertigkeit zu erzielen, so herrscht auf der zweiten das statarische Lesen, weil es auf durchgängige, logische und phonetische Bestimmtheit ankommt. Und wenn auf jener das Chorlesen mit dem Einzellesen abwechseln mochte, so wird dagegen hier meist nur von einzelnen gelesen, weil sonst die einzelnen Momente des dynamischen, melodischen und rhythmischen Elementes nicht scharf genug hervortreten. Im allgemeinen gilt für das Chorlesen die Regel: Alles wird so lange von einzelnen gelesen, bis der Ausdruck vollkommen genügend ist. Sonst hat der Chor kein Muster vor sich, das er nachahmen soll. Und es gilt ganz allgemein und durchgängig hier die Regel: Es wird bei dem einzelnen so lange verweilt, bis es gut

geht. Darum wird manches Wort, mancher Satz zehn- und zwanzigmal gelesen werden müssen. Denn es fruchtet mehr, wenn ein Satz zehnmal, als wenn zehn Sätze einmal (in einerlei Weise und Manier, etwa in der bekannten, leiermäßigen Schulmonotonie, oder in dem unausstehlichen regelmäßig leiterförmigen Auf- und Absteigen) gelesen werden. Das Lesen und Vorlesen der Schüler wird zuweilen, besonders da, wo das Gehör der Schüler geschärft werden soll, durch das Vorlesen des Lehrers unterbrochen. Nirgends wird, wie es noch so häufig geschieht, in einem Stücke fort gelesen, ein Lesestück nach dem anderen, bis das Lesebuch durchgelesen ist, um dann in gleicher, abschwächender Weise wieder von vorn anzufangen, sondern bei jedem Lesestücke wird so lange verweilt, bis das Ganze in der Darstellung gelingt. Zum Schlusse aller Bemerkungen, Verbesserungen und Regeln wird jedes Ganze im Zusammenhange, ohne weitere Unterbrechung gelesen, damit die Schüler den Gesamteindruck des Ganzen empfangen. Es erhellet daraus, daß das Lesen nicht für eine leichte Sache gehalten wird, deren fernere Ausbildnng in der Schule wie eine Spielerei behandelt werden dürfe, während welcher der Lehrer ruhig umhergehen oder sich ausruhen könne. Vielmehr fordert das rechte Lesen die ganze Kraft des Schülers und die ganze Kraft des Lehrers, die ganze körperliche und die ganze geistige Kraft beider. Denn der Schüler soll mit voller Stimme und mit wachem Bewußtsein lesen, und der Lehrer überall mit Unermüdlichkeit der Vollendung nachstreben. Nur in solcher Weise sind die Lesestunden Stunden geistiger Gymnastik; die spielende, oberflächliche Weise beim Lesen aber läßt die Schüler in geistigen Schlummer versinken, in dem sie das Geschäft mechanisch betreiben, Laute und Silben verschlucken, ganze Wörter weglassen oder zusetzen und, anstatt gestärkt, abgeschwächt werden. Dann hat man der geistverwüstenden, leeren und träumenden Leserei den größten Vorschub geleistet und unsäglichen Schaden gestiftet. Wie in jeder Lektion, also soll auch der Schüler in der Lesestunde seine ganze Kraft aufbieten, damit kräftige und energische Menschen aus der Schule hervorgehen. Das höchste Resultat des Schulunterrichts wird, soweit es von dem Leseunterrichte abhängt, aber nur derjenige Lehrer zu erzielen imstande sein, welcher selbst nur mit denkendem Geiste zu lesen gewohnt ist und den Regeln des Lesens nachgeforscht hat. Was einer nicht selbst hat und besitzt, kann er natürlicherweise auch in anderen nicht erzeugen. Darum fällt auch in den Schulen der Apfel nicht weit von dem Stamm.

C. Die dritte Stufe: das ästhetische Lesen.

Hat die Schule, mit Benutzung und Befolgung der bisher gegebenen Regeln und Winke, dem einzelnen Schüler, welcher die beiden

ersten Stufen des Leseunterrichts durchgemacht hat, sowohl die Lesefertigkeit, als auch die Fähigkeit, Lesestücke, deren Inhalt in seinen Gesichtskreis gehört, mit richtigem Ausdrucke vorzutragen, angeeignet, so ist an ihm das Wesentlichste der Aufgabe, welche der Zweck des Leseunterrichts stellt, gelöset, und man kann sich in dieser Beziehung mit den Leistungen der Schule zufrieden erklären, selbst wenn die Forderungen der dritten Stufe unbefriedigt blieben. Denn diese will nur die höhere, nicht absolut notwendige, Vollendung, die Aneignung des Feineren, Höheren des Lesens noch hinzubringen. Es ist das nicht jedes Schülers, nicht einmal jedes Lehrers Sache. Denn es setzt Bedingungen voraus, welche man nicht überall als vorhanden annehmen kann. Jeder gut organisierte Mensch kann fertig und logisch richtig, aber nicht jeder kann ästhetisch schön lesen lernen. Manchem ist dazu die Biegsamkeit und der Wohllaut der Stimme, manchem der feinere geistige Sinn versagt. Um nämlich alle Feinheiten, welche in einem gelungenen, von einem geistreichen, tief fühlenden Schriftsteller in den Stunden des höheren geistigen Lebens, des geistigen Zeugens, verfaßten Lesestücke teils offen zu Tage liegen, teils versteckt enthalten sind, aufzufassen, und sie, nach der Aufnahme in die lebendige Rede zu fassen, damit die Hörenden davon berührt werden, dazu gehören eigentümliche Anlagen und ein Grad der Ausbildung des Geistes und des Gemütslebens, welche man nicht gerade sehr häufig vorfindet. Auch wäre die Forderung, daß man in jeder Stunde des bewegten Schullebens zu solcher Auffassung und Darstellung fähig sein sollte, offenbar eine ungerechte. Es sind Stunden geistiger Weihe, ruhiger, besonnener Sammlung des Gemüts, aber darum auch für den Darstellenden, wie für den Hörenden, Augenblicke geistiger Erquickung. Man muß zwischen den Zeilen zu lesen verstehen, um die Tiefe mancher Lesestücke zu erschöpfen, und eine hohe Erregbarkeit des ganzen Geistes sich angeeignet haben, um alle Empfindungen, Gefühle und leise Anklänge, welche den Schriftsteller belebt haben, und die er in der Sprache, weniger in Worte, als in Wendungen, Übergänge und Verbindungen niedergelegt hat, nachzuempfinden und sie auf andere übertragen zu können. Man denke z. B. an manche unübertreffliche Lesestücke, wie wir sie von Jean Paul, Hebel, Novalis, Herder, Krummacher und anderen besitzen, und man wird wissen, was wir meinen. Lesestunden, in welchen wir die obere Klasse unserer Schüler und Schülerinnen mit dem tiefen Geiste dieser Männer berühren, damit die Gedankenfülle, der humane, edle Sinn und die sittlichen Gesinnungen dieser deutschen Männer in ihre Seelen, in Geist und Gemüt, in die Tiefe ihrer Gesinnungen übergehen, sind wahrhaft geistige Erquickstunden,

in welchen man sich dem Göttlichen verwandt, und über die dunkle Erde zum lichten, reinen Himmel emporgehoben fühlt.

Doch wir wollen die Anforderungen an uns und unsere Lehrer nicht zu hoch spannen. Wir wollen beim Gewöhnlicheren stehen bleiben. Dazu rechnen wir, daß der Lehrer sein Gefühl für das Edle und Schöne in Gesinnungen und Lebenssituationen ausgebildet habe, daß er mit den Gefühlen und Affekten des menschlichen Herzens (im guten Sinne des Wortes) bekannt sei, daß er die Musik einer hochgesinnten Menschenseele nachzuempfinden und in leisen Anklängen durch Laut und Miene vor Schülern, die zur Bildung der Humanität in ihnen um ihn versammelt sind, wiederzugeben vermöge und sich des geistigen Gehaltes seines Lebens in dem Grade bemächtigt habe, daß er in den Lehrstunden mit der ganzen Reife seiner Bildung seinen Schülern gegenüberstehe. Denn in solchen Stunden kann der Lehrer als ganzer Mensch auf die Zöglinge einwirken, mit allem, was er denkt, empfindet, will. Hier, wie in den Stunden, die wirklich Religionsstunden sind, thun sie Blicke in den Grund seines Lebens, was ihn in der Tiefe der Seele bewegt und belebt, was ihn zieht und treibt. Wohl dem, aus dessen Innerstem wenigstens in einzelnen Momenten dem für das Gute empfänglichen, weichen Gemüte des Zöglings ein Silberblick entgegenleuchtet. Er hat ihm damit ewig Unvergeßliches gegeben; denn die Seelen berühren sich in solchen Augenblicken. — Doch zurück!

Was nun in solchen, der feineren Ausbildung des Lesens gewidmeten Stunden vorzugsweise auszudrücken ist, es sind die Gefühle, die Regungen des Gemüts: die Gefühle der Liebe, Dankbarkeit, Anhänglichkeit, Freundschaft, Bewunderung, Andacht, Wehmut, Freude, des rein menschlichen, religiösen Bewußtseins überhaupt. Dazu wird ein Lesebuch für die Oberklasse verlangt, welches eine Sammlung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie enthält. Dieselben bieten den Stoff zu den ästhetischen Leseübungen dar.

Zum Äußeren (die inneren Anforderungen haben wir bereits genannt) dieser Darstellungen gehört, daß der Lehrer die Schüler auf die verschiedenen Darstellungsweisen durch den gewöhnlichen und höheren Stil der Prosa und Poesie hinweise, sie mit dem Rhythmus und Reim der poetischen Stücke bekannt mache, daß er selbst vorlese und nachlesen lasse, die sinnigeren und innigeren Schüler und Schülerinnen als Mittel zur Erregung der übrigen benutze u. dergl. m. Um stumpfe Schüler auf Sachen, die sie sonst übersehen, aufmersam und ihnen die Notwendigkeit einer Übereinstimmung der äußeren Darstellung mit dem inneren Gehalt eines Lesestücks lebendig anschaulich zu machen, liest der Lehrer zuweilen in ganz falscher, barocker Weise vor, und läßt dann die rechte, treffende Weise versuchen. Daß wir

dadurch den Lehrer nicht zu verschwimmender Sentimentalität, nicht zu künstlich geschraubter Manier, nicht zu affektierter, unwahrer Erscheinungsweise veranlassen wollen, bedarf keiner weiteren Ausführung. Solch heilloses Werk wird der Genius der Schule von uns, die wir nur in dem Ernste und in der Wahrheit den Segen des Wirkens des Schulmannes erkannt haben, fern halten. Was man nicht fühlt, soll man auch nicht darstellen wollen, und so stolz darf und soll der Einzelne sein, daß er nirgends, also auch in der Lesestunde nicht, etwas scheinen wolle, was er nicht ist. Näßt der Aufgang der Sonne wirklich nicht unser Auge, nun so lassen wir sie ohne Thränenwasser in Gottes Namen aufgehen,* und vernehmen wir den Untergang eines Schiffes mit Mann und Maus ohne Bewegung, nun so wollen wir die Beschreibung davon auch so lesen, wie wir ihren Inhalt empfinden.

---

5. = Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lehrstoffs. =**

Rhein. Bl. N. F. XIV. S. 264 f.

1864.

Daß das Lesebuch den Mittelpunkt der Lehrkunst abgeben soll, ist eine neue, so befremdliche Behauptung, daß sie einer eingehenderen Beurteilung bedürfte, als ich hier der Abhandlung zu widmen gesonnen bin. Inbezug auf diese Ansicht bemerke ich nur, daß ich auf der Seite derer stehe, welche den Mittelpunkt der Lehrkunst in keinem Buche, also auch nicht im Lesebuche, sondern in dem Lehrer selbst suchen und finden. Eben deshalb kann ich dem Verfasser auch nicht beistimmen, wenn er behauptet, daß die erste Aufgabe des Lesebuches die sei, daß die „bildende Kraft“ vorzugsweise von ihm auszugehen habe, gehe darauf aber, wie gesagt, nicht näher ein, sondern halte mich an die zweite Aufgabe, die nach seiner Ansicht durch das Lesebuch erreicht werden soll, indem es den Mittelpunkt des gesamten Bildungs- und Lehrstoffes darstellt.

„Nichts giebt dem Geist- und Gemütsleben des Kindes eine so kräftige Nahrung, als der Inhalt zweckmäßiger Lesestücke.“ Das heißt dem Buche und dem Worte mehr Einfluß und Kraft zuschreiben,

---

* Citat aus Mathias Claudius.

** Das Obige ist an eine Besprechung des Buches von Dr. Otto Lange: Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lernstoffes und der Lehrkunst. Berlin 1863, Gärtner — angeschlossen, den er als Schulmann und Verfasser tüchtiger Schulbücher lobt. Zwölf Jahre nach Erlassung der Regulative konnte man beurteilen, wohin die von ihnen aufgestellte Regel führen mußte, allen Unterricht um das Lesebuch zu gruppieren. Für uns ist von größerer Bedeutung, Diesterwegs Ansicht über das Reale, welches das Lesebuch doch enthalten muß, zu hören.

als der lebendigen Rede und Darstellung von seiten des Lehrers, widerspricht auch den hohen Erwartungen und Anforderungen, die der Verfasser am Schlusse seiner Abhandlung in beredten Worten an die Persönlichkeit des Lehrers macht. Sein Diktum ist also dieses: „das Lesebuch ist Mittelpunkt des Lernstoffes in den Volksschulen“.

Es folgt daraus zweierlei: 1. das Lesebuch muß das Material nicht nur zur Anregung des idealen Sinnes, sondern auch das Material des realen Unterrichts enthalten; 2. der Unterricht in den Realien muß sich an den realen Stoff, den das Lesebuch darbietet, als an seinen Mittelpunkt anschließen.

Diesen Ansichten kann ich nicht zustimmen.

Gegen die Aufstellung von Lesestücken zur Anregung und Erweckung edler Gesinnungen und aufstrebenden Sinnes überhaupt habe ich nicht nur nichts, ich halte diesen Zweck des Lesebuches, abgesehen von seinen nächsten Zwecken als Lesebuch, für den wichtigsten. Aber gegen die Aufnahme der Realien in das Lesebuch muß ich mich erklären, noch entschiedener gegen die Bindung des Lehrers an die Darstellung des Stoffs inbetreff der Behandlung des betreffenden Unterrichts. Ich schließe Aufsätze und Abhandlungen über reale Gegenstände keineswegs vom Lesebuche aus, räume ihnen vielmehr einen bedeutenden Raum ein; aber sie haben nicht den eigentlichen Zweck des Lernens, sondern den höheren, die Auffassung des in den Lehrstunden kapierten Stoffes zu einer allgemeineren und höheren zu steigern, den festen, positiven Lehrstoff in höhere, allgemeinere Beziehung zu bringen.* Diesen positiven realen Lehrstoff aber in das Lesebuch aufzunehmen halte ich durchaus für verkehrt. Derselbe kann darin nur in toten Gerippen erscheinen, deren Anblick schon dem eigentlichen, höheren Zweck des Lesebuchs widerspricht. Und wie könnte die Anordnung desselben den Anforderungen eines methodischen Unterrichts entsprechen, der seine Regeln und Modifikationen von der Beschaffenheit der individuellen Schüler zu empfangen hat?

Ich weiß es nicht bestimmt, ob der Verfasser, welcher der seit zehn Jahren hauptsächlich verbreiteten Ansicht von dem Lesebuche als Centrum des gesamten Unterrichts huldigt, auch der Meinung ist, daß die einzelnen Lesestücke zur Betrachtung und Zergliederung nach

* Nach Art der „Geographischen Charakterbilder aus der Länder- und Völkerkunde von A. W. Grube.“ Was diese vortrefflichen „Meisterdarstellungen“, in 3 Bänden, welche 1864 in 9., resp. 5. Auflage (bei Brandstetter) erschienen sind, dem Lehrer und den Gebildeten überhaupt leisten, sollen ähnliche Darstellungen in kleinerem Umfange (aus der Geographie, Naturkunde, Astronomie, Geschichte) in dem Lesebuche dem Schüler leisten. Das Lesebuch soll ihm Vergnügen bereiten, und es soll ihm wert bleiben sein Leben lang. — Anm. Diesterwegs.

allen möglichen Rücksichten benutzt werden sollen, möchte dieses aber vermuten, weil es mit dem Gedanken eines Mittelpunktes übereinstimmt und in solcher Weise der beliebten Forderung der Konzentration nachgekommen wird. Was dadurch entsteht, weiß der, welcher solche — kann man sagen Lehr-, oder muß es heißen: Konfusionsweise? (Methode, wäre wieder ein Mißbrauch des Wortes) erlebt hat. Leseübungen nach den verschiedenen Momenten (mechanisch, euphonisch, logisch u. s. w.), Rechtschreibung, Interpunktionslehre, grammatische Rudimente, Stilistisches, historische, geographische, physikalische Notizen, moralische und gemütliche Bemerkungen — alles in Einem, alles durch einander, ein Sammelsurium und Gemengsel der sonderbarsten Art — das Saatfeld hohler, schwatzsüchtiger Lehrer oder Salbader und das beste Erziehmittel gleichgearteter Menschen. Kein geregelter, einheitlicher Unterricht in einzelnen Fächern, keine lebendige Erzählung geschichtlicher Thatsachen, kein unmittelbarer Anschauungsunterricht an wirklichen Dingen, kein veranschaulichendes Experiment — nichts als barer, leerer Wortunterricht, entnommen dem Lesebuche und angeknüpft an dasselbe; denn es ist, vielleicht höheren Orts, der vorgeschriebene Mittelpunkt des gesamten Schulunterrichts. Centralisieren, Konzentrieren nennt man das. Überall, in jeder Stunde, die nicht mechanischer Technik gewidmet ist, de omnibus et quibusdam aliis, das Lesebuch als Mittelpunkt für — alles. So, meinte man, vermeidet man das Vielerlei, beseitigt die Mannigfaltigkeit des Lehrplanes, kommt den unwissenden Lehrern zu Hülfe, beschränkt sie auf das notwendige, verhütet das Ergehen in das Breite und Weite, gewinnt das Mittel, sein Treiben zu kontrollieren, weiß, was man bei der Revision von ihm zu fordern hat, nötigt ihn, „Fuß beim Mahle zu halten“, und umgeht die Gefahr, welche darin liegt, daß die Schüler der Volksschule von Dingen hören und lernen, die zu wissen „ihnen nicht frommt“. Noch viele der Nachteile dieses „berechtigten Umschwungs“ ließen sich aufzählen. Wo bleibt der Reiz der Neuheit, wenn die Schüler wissen, daß alles im Lesebuch steht? die Spannung, wenn sie wissen, daß sie nachher das Gelehrte nochmals im Buche nachlesen müssen? die Aufmerksamkeit, wenn sie das, was der Lehrer etwa vorträgt oder hinzuthut, vorher schon zu Hause gelesen haben, weil ihnen dies vorgeschrieben ist? die Lust, die Dinge zu sehen, da sie dem Lehrer und dem Herrn Revisor Genüge leisten, wenn sie die Worte wiedergeben können, die in dem Buche stehen? die Neigung der Lehrer, reale, auf lebendiger Anschauung gewonnene Kenntnisse und Erkenntnisse zu verbreiten, wenn sie den Kindern in den Mund gelegt haben, was in dem Buche steht? wo bleibt die elementarisch entwickelnde, stufenweise fortschreitende Lehrweise?

Ganz richtig und zutreffend bemerkte der Verfasser eines lesens-

werten Aufsatzes über den in Rede stehenden Gegenstand (Allg. deutsche Lehrerzeitung 1864, Nr. 6), die in der belobten Art geführten Kinder glichen dem Engländer, der während einer Rheinreise in der Kajüte sitzen bleibt, um die Beschreibungen der Gegenden in seinem Reisehandbuche zu lesen.

In solcher Manier gewinnt der Schüler keine Einsicht in das Sein und Wesen der Dinge, er lernt nur Worte, nichts als Worte, und daß er in solcher Weise die Neigung empfangen, die reale Natur kennen zu lernen, davon hat man noch nirgends etwas verspürt.

Zwar verkünden die Berichte einiger geistlichen Schulinspektoren in dem „Centralblatte" wunderbare Erfolge von dem in dieser Richtung regulierten Schulunterricht; aber wir glauben nicht mehr an Wunder. —

---

6. Gebührt dem Ohr oder dem Auge der Vorrang (Primat) in der Orthographie?*

Rhein. Bl. N. F. XXIII. S. 3 f.

1841.

Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Kritik der gewöhnlichen Methoden, und Nachweisung des allein naturgemäßen Weges beim Unterricht in der Rechtschreibung von K. Bormann, Rektor der kgl. neuen Töchterschule auf der Friedrichstadt zu Berlin. Berlin 1840, Duncker & Humblot. (IV u. 21 S.)

Die Königliche Regierung in Potsdam hat, wie sie sagt, „überzeugt von der Richtigkeit der darin geäußerten Ansichten", die vorliegende kleine Schrift allen Lehrern und Schulaufsehern zur Beachtung empfohlen. Dies, dann der Umstand, daß sie mit dem Anspruche auftritt, den allein naturgemäßen Weg in der Rechtschreibung aufgestellt zu haben, machen es uns zur Pflicht, sie nicht unbeachtet vorübergehen zu lassen, vielmehr ihr unsere ganze Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Ohne Unterbrechung stellen wir zuerst den Lesern, möglichst mit

---

* Obiges ist ein Vortrag, den Diesterweg in der Pädagogischen Gesellschaft in Gegenwart von Bormann gehalten hat. Obwohl zunächst nur Besprechung einer Schrift eines andern und vertiefende Erörterung einiger schon im Wegweiser enthaltenen Gedanken, gehört diese Arbeit doch zu den glücklichsten Zeugnissen für Diesterwegs methodischen Scharfsinn und sein Bestreben, Dinge, die er praktisch zu behandeln und methodisch zu regeln hatte, auch wissenschaftlich zu durchdringen. Einige von Diesterwegs Aufstellungen sind zu seiner Zeit gewagt gewesen, während sie nach Dezennien zu den Selbstverständlichkeiten gehört haben.

den Worten des Verfassers, den Inhalt der Broschüre vor Augen; dann folgen unsere Bemerkungen.

Unter allen Disziplinen der Elementarschule ist der orthographische Unterricht der geistloseste, und daher auch der am wenigsten den Geist weckende. Denn es handelt sich in ihm um nichts, als um die Überlieferung eines Hergebrachten, eines Gebrauchs, dessen Grund in vielen Fällen niemand anzugeben, in vielen anderen dem Schüler niemand nachzuweisen vermag. Darum ist er allen frischen und kräftigen Lehrern und ihren Schülern ein Kreuz und eine Plage.

Noch mehr wird er dies durch den geringen Erfolg, nach dem Zeugnis der stimmfähigsten Kenner. Darum komme ich auch mit meinem Rat und verheiße von der Befolgung desselben nichts Geringeres, als daß es gelingen werde, die Schüler ohne allen eigentlichen orthographischen Unterricht richtig schreiben zu lehren.

Also redet der Verf. in dem kurzen Vorworte. Die Abhandlung selbst giebt:

1. eine kurze Darstellung des gewöhnlichen Verfahrens;
2. Urteile anderer über diese Methode;
3. Kritik derselben;
4. Prinzip des naturgemäßen Verfahrens;
5. Darlegung der auf dieses Prinzip sich gründenden Methode;
6. Schlußbemerkung.

1. Nach altem Herkommen giebt man orthographische Hauptregeln:

a) Schreibe, wie du sprichst, keinen Laut mehr, keinen Laut weniger;
b) Richte dich nach der Abstammung;
c) Reichen a) und b) nicht aus, so richte dich nach dem herrschenden Schreibgebrauch.

Dann werden besondere Regeln beigefügt. Zur Einübung dienen Diktate, Vorlegeblätter, auch mit fehlerhaften Beispielen (Baumgarten).* Dieses ist die eine, die alte Art des Verfahrens.

Die andere, systematischere, besteht darin, daß man mit Graßmann, Krug und anderen von dem Sprechen ausgeht, das Gesprochene schreiben läßt, mit Harnisch, Wander eine Recht- und eine Andersschreibung unterscheidet.

Noch andere, z. B. Greßler, geben den Schülern ein gedrucktes Verzeichnis aller Stammwörter der deutschen Sprache in die Hand, damit sie vorkommende Wörter mit diesen vergleichen.

2. Urteile anderer über den Erfolg dieser Methoden.

Alle klagen darüber, daß die Schüler das Rechtschreiben nicht

---

* S. unten.

lernen, oder nach unsäglicher Mühe lernen, daß die Orthographie ein wahres Schulmeisterkreuz ist.

3. Kritik der angewendeten Methoden.

Der Verf. will die Notwendigkeit der Erfolglosigkeit der bisherigen Methoden nachweisen.

1. Die Regel: „Schreibe, wie du sprichst" setzt voraus, daß der Schüler richtig hochdeutsch spreche. Er kann das nicht, soll es erst lernen, es ist ein Endresultat des ganzen Schulunterrichts. Spricht er aber nicht richtig, so hat auch die Regel für ihn keine Bedeutung.

   Allein sie ist überhaupt keine Regel. Denn dann müßte es für jeden Laut nur ein Zeichen geben.

2. Die zweite Regel: „Entscheidet die richtige Aussprache nicht hinreichend, so schreibe, wie es die nächste Abstammung des Wortes verlangt!" verlangt a) daß der Schüler wisse, wo die erste Regel nicht ausreicht; b) setzt voraus, daß der Schüler die Fähigkeit und die Lust besitze, die Abstammung der Wörter aufzufinden.

   Aber es wird ihm an beidem mangeln. Mit ihr ist es also auch nichts.

Ebenso steht es mit der dritten Regel. Denn die Beobachtung des Schreibgebrauchs setzt voraus, daß der Schüler schon die ganze Orthographie inne habe. Ohne dies ist es keine Regel; denn sie giebt ja alles dem Gebrauch anheim.

Und dennoch bestimmt der Gebrauch allein die Schreibung der Wörter. Doch davon später.

Die Art der Einübung dieser wichtigen Regeln, das Diktieren, gewöhnt die Schüler an Fehler. Sie schreiben falsch, sehen Falsches, gewöhnen sich an Falsches. Das Baumgartensche Verfahren ist ohnedies schlechthin zu verwerfen.

Darum kann diese alte Methode zu nichts führen.

Den zweiten der oben bezeichneten Wege berührt der Verf. mit seiner Kritik nur in wenigen Zeilen, was wir bedauern. Er ist der Meinung, daß, wenn man durch besondere Übungen die Fähigkeit des Ohres für die Unterscheidung der in den Wörtern klingenden Laute steigere, man dem Kinde in demselben Maße die Andersschreibung erschwere, als man ihm die Rechtschreibung erleichtere. Diese Äußerung ist merkwürdig.

Kurz, nach den bisherigen Methoden hat niemals jemand orthographisch schreiben gelernt, noch wird es jemand lernen.

4. Prinzip des Verfassers.

Was die Lautsprache für das Ohr ist, das ist die Schriftsprache für das Auge. Wir müssen schreiben, wie der Schreibgebrauch es verlangt. Um dieses zu wissen, müssen wir die

Wörter mit dem Auge erfassen. Denn jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie. Diese dem Kinde fest einzuprägen, ist die Aufgabe des orthographischen Unterrichts.

Dazu bahnt der Leseunterricht den Weg. Die Lesefertigkeit verlangt, daß das Kind das Wort als ein Ganzes auffasse, ohne sich der Lautzusammensetzung bewußt zu werden. Denn reiheten die Schüler die einzelnen Laute noch an einander, so müßten die Schüler das Wort Miltiades beim ersten Anblick mit derselben Geläufigkeit lesen, wie z. B. das Wort Begebenheit. Aber dies ist nicht der Fall, weil sie jenes erst aus den Lauten zusammensetzen müssen, während sie dieses oft gesehen und als ein Ganzes aufgefaßt haben.

Auch bei dem Erlernen der französischen und englischen Sprache empfängt man keinen besonderen Unterricht in der Rechtschreibung. Durch Sehen eignet man sich die Wortbilder an. Warum verfahren wir im Deutschen anders? Weil unsere deutsche Gründlichkeit uns mit einer deutschen Rechtschreibung beschenkt hat, die nun als ein wahres Schulmeisterkreuz auf uns lastet.

Jedermann bemerkt auch ein falschgeschriebenes Wort an der fremden Gestalt.

Alle Taubstummen schreiben orthographisch richtig. Weil sie die Wortbilder auffassen.

Viele tausend Menschen haben richtig schreiben gelernt, wie sie richtig sprechen gelernt haben; dieses durch Nachsprechen, jenes durch Nachschreiben.

Kurz, worin besteht die Aufgabe des orthographischen Unterrichts? Antwort: Er hat dem Kinde die Fertigkeit anzueignen, das von ihm vermittelst des Auges bereits aufgefaßte Wortbild in der Schrift darzustellen.

5. Methode.

Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falschgeschriebenes Wort sehe; präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiße ein, und verhilf ihm zu der Fertigkeit, diese Wortbilder schriftlich darzustellen.

Hauptmittel: Abschreiben aus der Fibel mit äußerster Beharrlichkeit und Genauigkeit bis zum Punkt über dem i, richtig und schön, in der Schule und zu Hause.

Man wählt Stücke, welche die Kinder auswendig lernen sollen. Sorgfältig hütet man sich, Stücke aufschreiben zu lassen, die die Kinder schon auswendig wissen; denn dann schreiben sie aus dem Kopfe und machen Fehler, gewöhnen sich an falsche Wortbilder.

Zweites Mittel: Diktieren! Ein Schüler buchstabiert, sodaß die Schreibenden durchaus keinen Fehler machen. Das Diktierte wird zu Hause richtig, sauber und schön abgeschrieben.

Man wählt für die Diktate poetische Stücke, Fabeln, Lieder ꝛc. Durch das zweimalige Abschreiben wird das Auswendiglernen erleichtert, und umgekehrt das Auswendiglernen nötigt die Schüler, die Wörter anzusehen und sich ihre Physiognomieen einzuprägen. Obendrein ist das Lernen eines Liederschatzes für die ganze Bildung wertvoll.

Mit diesen beiden Übungen verbindet man das Aufschreiben aus dem Kopfe, wozu die Anschauungs- und Sprechübungen Gelegenheit geben. Aber auch hier hat der Lehrer jedem Fehler vorzubeugen, und die Anforderung, Aufsätze zu schreiben, darf nicht gestellt werden, solange die Möglichkeit vorliegt, daß orthographische Fehler gemacht werden.

Bei den fortgesetzten Übungen des Diktierens und Aufschreibens aus dem Kopfe sind den Schülern, damit es ihnen in zweifelhaften Fällen nicht an einem Korrektiv fehle, einige orthographische Regeln zu geben, namentlich die über den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben, über das und daß, Abstammung ꝛc. Doch alles dieses gelegentlich. Endlich Regeln der Interpunktion!

In der Schlußbemerkung (S. 21) versichert der Verfasser, daß so aus dem orthographischen Unterricht alles entfernt sei, was denselben gemeinhin so langweilig für Lehrer und Schüler, und darum für beide so geisttötend mache, Buchstabenkram und Regelwerk, für welches beides ein gesundes Kind keinen Sinn habe. Das Kind komme zum orthographischen Schreiben, ohne es selbst zu wissen, und nebenbei übe es Hand, Gedächtnis, Sprechkraft. „So empfiehlt sich denn die dargestellte Methode nicht durch die Resultate allein, die sie herbeiführt, sondern allermeist auch durch die Art, wie dies geschieht, und durch den reichen Gewinn, der dabei für andere Gebiete des Wissens und Könnens und für die Gesamtentwickelung der Schüler sich ergiebt.“

Nun folgen meine Bemerkungen. Ich werde sie der Deutlichkeit wegen numerieren.

1. Wie ist die deutsche Schriftsprache entstanden? Was für eine Schriftsprache ist sie?

Jede Schrift besteht aus Zeichen, sichtbaren Zeichen, für den Sinn des Gesichts, dessen Organ das Auge ist. Sie hat den Zweck, die eigentliche Sprache, die Lautsprache, zu ersetzen und deren Inhalt zu fixieren. Diese wendet sich an das Gehör, sie wird von Lebenden erzeugt, ist Gedankenmitteilung, wird unmittelbar vernommen, ist lebendig. Die Schriftsprache dagegen besteht aus bleibenden, unbeweglichen, toten Zeichen. Die Lautsprache verweht und verschwindet, wie der redende Mund sich schließt, ist auf ewig dahin. Die Schrift-

sprache bleibt; dieses ist, mit der Lautsprache verglichen, neben ihren großen Nachzügen, ihr Hauptvorzug. Aber das Leben ist aus ihr verschwunden; sie besteht aus Leichensteinen, bei uns Buchstaben genannt.

Wie jede Sprache, im eigentlichen Sinne des Wortes, eine Lautsprache ist, so ist jede Schriftsprache eine Zeichensprache. Wie sind diese Zeichen entstanden? Stammen sie aus bloßer Willkür, etwa bei den Chinesen? Wir wissen es nicht, glauben es auch nicht. Gedankenerzeugen, Hörbarmachen derselben, Sprechen sind so notwendige, organische Prozesse; es ist so viel, wenn auch, wegen unserer Schwäche, nachweisbar nicht lauter Vernunft darin, daß man von vornherein den Übergang zur reinen Willkürherrschaft mit Recht bezweifelt. Dem sei nun bei anderen Völkern, wie ihm wolle; sind unsere deutschen Buchstaben Bilder der Laute? Dieses war ein besonderer Lieblingsgedanke Grasers, den wir zu hoch verehren, um diesen Gedanken eine Marotte oder eine Schrulle zu nennen. Gewiß sind es Zeichen, und zwar Zeichen für Laute. Unsere Buchstabenschrift ist eine Lautschrift. Deren Entstehung ist klar. Die die Schrift erfinden wollten, und — wahre Genies! — erfunden haben, waren aufmerksam auf die Teile der Rede, die Teile der Teile u. s. w., bis sie die nicht mehr zerlegbaren Teile, d. h. die Elemente, die einzelnen Laute fanden. Indem sie für diese sichtbare Zeichen erfanden, und diese in der Ordnung, in welcher der sprechende Mund sie aussprach und das Ohr des Hörenden sie vernahm, an einander reiheten, schrieben sie das Gesprochene, erfanden sie die Schriftsprache, unsere Lautzeichensprache.

2. Galt dem Erfinder dabei — bewußt oder unbewußt, ist hier gleich viel — die Regel: „Schreibe, wie du sprichst"?

Nimmt man den eigentlichen, unmittelbaren Sinn dieses Wortes — aber wie kann man dieses? kann man so schreiben, wie man spricht? kann man so sehen, wie man hört? Es hat keinen Sinn, es ist Unsinn, und zwar reiner Unsinn. Sehen und hören, wie schreiben und sprechen, sind zwei qualitativ so verschiedene Thätigkeiten, daß das eine nicht geschehen kann, wie das andere. Man kann nicht schreiben, wie man spricht; kein Mensch hat es jemals gethan. Wenn Heyse mit anderen in seiner, an die jungen Orthographen oder Unorthographen gerichteten Regel als verbessernden Zusatz beifügt: „keinen Laut mehr und keinen Laut weniger," so hat auch das keinen Sinn. Wer kann einen Laut schreiben? Wer kann etwas Tönendes, dem flüchtigen Moment der Zeit Angehörendes und mit ihm Verschwindendes bleibend sichtbar machen? Niemand. Die bekannte Regel hat also im eigentlichen Sinne des Wortes weder dem ersten Erfinder oder den Erfindern gegolten, noch gilt sie heute uns, den Nachahmen-

den, Lernenden. Aber einen Sinn muß die Regel haben. Ohne dies ließ sich die Aufnahme derselben in hundert Grammatiken nicht begreifen. Es ist der: Höre die einzelnen Laute, welche gesprochen werden, heraus, und schreibe für jeden in derselben Ordnung das für einen jeden übliche Zeichen! Oder: Schreibe die Buchstaben für alle Laute, die sie bezeichnen! Das war die Regel, welche der Erfinder unserer Buchstaben befolgte, oder, wenn man lieber will, sein Prinzip.

3. Gilt dieses Prinzip noch?

Galt es dem Erfinder, warum sollte es nicht mehr gelten? Offenbar würde dies nur dann der Fall sein, wenn das Prinzip aufgehört hätte, zu gelten, oder wenn ein zweites, ein anderes, hinzugekommen wäre, das erste alteriert hätte. Welches wäre dieses andere? Es ist keins vorhanden. Das ursprüngliche Prinzip ist noch das gegenwärtige, und zwar das einzige, allein herrschende, in allen europäischen Sprachen. Selbst Wörter, wie Bordeaux, Shakespeare, Newton u. s. w. werden nach demselben geschrieben. Folglich gilt es auch für den Unterricht, wenn anders derselbe — ob ausschließlich, bleibe hier ungefragt und folglich auch unbeantwortet — sich an den Gang der ursprünglichen Genesis anschließen soll. Wir wollen damit hier nur so viel sagen, daß es für den Gebildeten zum Bewußtsein gebracht werden muß, die deutsche Schriftsprache befolge das Prinzip, die gesprochenen und deutlich gehörten Laute durch Buchstaben in derselben Reihenfolge darzustellen. Wir können zugeben, daß nicht alle dem schärfsten Ohre hörbaren Laute durch Buchstaben dargestellt werden; aber alle deutlich vernehmbaren und keine anderen.

4. Wäre unsere Schriftsprache eine vollkommene Lautschriftsprache, so würde sie jeden Laut immer mit demselben Buchstaben bezeichnen, und jeder Buchstabe Zeichen eines einzigen Lautes sein. Dem ist nicht so, wie jedermann weiß; aber die Abweichung von dieser methodischen, die Rechtschreibung sehr erleichternden Regel ist bei weitem nicht so groß, als sie häufig dargestellt wird und als sie unser Verfasser darstellt. Für unsere acht deutlich vernehmbaren Grundlaute zählt er S. 6 22 Zeichen, einzelne und Doppelbuchstaben mit einem dreifachen (ieh) auf, und er fragt: „Wie soll nun aus jener Regel („Schreibe, wie du sprichst!") der Schüler erkennen, mit welchem dieser Zeichen in einem einzelnen Falle der von ihm gesprochene Grundlaut bezeichnet wird? So groß und schwierig ist die Aufgabe nicht. Denn die Wahl findet nicht unter 22, sondern für jeden Grundlaut zwischen 3 oder 4 Zeichen statt, welche Schwierigkeit sich dadurch noch bedeutend vermindert, daß die Dehnung und Schärfung des Grundlautes gehört wird, gehört werden muß, leicht gehört wird, auch von einem stumpfen Ohr gehört wird, sodaß in der Regel nur unter zwei Zeichen gewählt werden muß.

5. Ebenso verhält es sich mit den Mitlauten, jedoch nicht mit allen, nur mit einem Teile derselben. Manche Mitlaute werden nur mit einem Buchstaben und immer mit demselben bezeichnet. Wer diesen hört, kennt das zu setzende Zeichen. Bei anderen findet die Wahl zwischen mehreren statt. Folglich reicht die Regel: „Schreibe, wie du sprichst" für die Anwendung nicht aus; aber sie ist weit entfernt, keine richtige Regel, oder kein Prinzip zu sein. Es ist und bleibt das erste, oberste.

6. Ehe wir die anderen Regeln betrachten, wollen wir die Fragen aufwerfen: Was bezeichnen wir durch unsere Buchstabenschrift? Können die ein Wort darstellenden Buchstaben ein Wortbild genannt werden? Haben die Wörter ihre eigenen Physiognomieen? In welchem Sinne hat dieser Ausdruck Wahrheit?

Unsere Buchstabenschrift ist eine Lautschrift, und zwar eine sehr vollkommene, darin, daß wir jeden Laut bezeichnen. Das ist aber auch alles; mehr bezeichnen wir nicht, mehr erkennen wir also auch durch den Anblick des sichtbaren Wortes nicht. Wir sprechen dagegen viel mehr und hören folglich auch viel mehr. Was denn? Erstens die einzelnen Laute, die wir schriftlich darstellen; zweitens die Länge und Kürze der Grundlaute, die wir zum Teil, entweder durch die Buchstaben, welche sie darstellen, oder durch die Verdoppelung der auf sie folgenden Konsonantenbuchstaben auch fürs Auge bezeichnen; drittens die Silbentrennung, die wir nicht fürs Auge darstellen; viertens die Akzentverschiedenheiten, mit welchen wir die einzelnen Silben sprechen, die nicht sichtbar gemacht werden; fünftens und sechstens von der Höhe und Tiefe der Stimme oder der Melodie und von den Ausdrücken des Gefühls gar nicht zu reden. Was bezeichnen wir nun durch die Buchstaben? Antwort: das Äußere, und zwar das leiblich Äußerlichste: die Laute und zum Teil die Dehnung und Schärfung der Grundlaute; das weniger Äußerliche, das schon mehr Innerliche: den Akzent, durch den wir vorzugsweise die Bedeutung des Wortes hörbar machen, bezeichnen wir nicht. Unsere Buchstabenschrift ist eine Lautschrift, aber keine Sinnschrift. Die Vermehrung der Laute ist notwendig zur Auffassung des Begriffs, aber sie allein reichen dazu nicht hin. Die Trennung des Wortes in Silben und die Verschiedenheit der Akzente werden wesentlich dazu erfordert. Wer daher die Buchstaben eines Wortes sieht und, vorausgesetztermaßen, die Laute kennt, die sie bezeichnen, wird durch Ideenassoziationen an die Laute des gesprochenen Wortes erinnert; aber, wenn er nicht zugleich weiß, welche Buchstaben zu einer Silbe vereinigt werden müssen, und nicht zugleich weiß, welche Silbe den Akzent erhält, so versteht er die Bedeutung, den Begriff des Wortes nicht.

Verstehen wir nun unter Bild ein dem Gegenstande, den es darstellt, in allen wesentlichen Stücken ähnliches Zeichen, so kann ein in Buchstaben dargestelltes, ein sichtbares Wort nicht ein Wortbild heißen. Denn es stellt, wie gezeigt, ganz wesentliche, zum Verstehen des Wortes notwendige Momente oder Charaktere nicht dar. Die sichtbaren Wörter haben daher eine Form, aber nur sehr uneigentlich können sie Physiognomieen der Wörter genannt werden. Es sind Schattenrisse, und das nicht einmal. Ein Schattenriß hat doch die Form des Gesichts, das er darstellt, aber die Buchstabenformen sind, soviel wir (gegen Graser) wissen, willkürliche Zeichen, von denen wir gewohnheitsmäßig an die sie bezeichnenden Laute erinnert werden. Ihm fehlen, und noch viel mehr den sichtbaren Wörtern, die Farben, der Ausdruck, das Geistige, das Leben.

In der That reihen daher auch alle, welche lesen, was der Herr Verfasser (S. 13 f.) bestreitet, die Laute an einander, welche durch die Buchstaben eines Wortes bezeichnet werden; nur geschieht es beim fertigen Leser mit der größten, bewundernswerten Fertigkeit (wie beim Klavierspielen inbetreff der Noten), und er übersieht, worin der Verfasser recht hat, das Wort als ein Ganzes. Aber nicht dadurch, daß der Leser bei dem Anblick eines ihm fremden Wortes — der Verfasser führt als Beispiel das Wort Miltiades an (S. 14) — die Laute der Buchstaben an einander zu reihen Schwierigkeit findet, entsteht der Anstand oder der Anstoß, den er nimmt und findet, sondern dadurch, daß er nicht weiß, welche Buchstaben vereinigt die Silben bilden, und nicht weiß, welche Silbe den Ton erhält, weil die Schrift beide zum Aussprechen und Verstehen des Wortes wesentlichsten Stücke nicht bezeichnet. Miltiades heißt es: Milt iades, Mil tiades — **Mil** tiades, Mil t i ades, Milti **a** des u. s. w., das weiß er nicht. Daher der Anstoß, nicht darum, weil er die Laute nicht zu produzieren versteht.

Es folgt daraus, daß die Wörter nur ganz im uneigentlichen Sinne Physiognomieen der gesprochenen Wörter genannt werden können, und daß der Anblick derselben nur sehr unvollkommen ihr Wesen darstellt. Das Innere muß von dem Schüler zu dem Äußeren hinzugethan werden, wenn er das Wort verstehen will.

Ja noch mehr! Das einzelne, im Zusammenhange eines Satzes, der einen Gedanken darstellt, vorkommende Wort ist für sich, selbst wenn es ein Wortbild wäre, nicht verständlich; denn in der Regel stellen mehrere zusammengehörige Wörter einen Begriff dar. Durch die gesprochene Rede wird dieses durch die Art des Sprechens, durch Verbindung der zusammengehörigen Wörter, durch Pausen, durch Akzente u. s. w. unmittelbar aufgefaßt, nicht aber durch die sichtbaren Worte. Die Schriftsprache ersetzt daher die hörbare Rede nur höchst

unvollkommen und in wesentlichsten Stücken sehr mangelhaft. Giebt man daher einem Schüler die Schriftsprache statt der hörbaren; verweiset man ihn von dieser zu jener: so erhält er ein sehr dürftiges Surrogat.

7.* Das Verstehen der Sprache, des Inhalts der Gedanken, ist der Zweck des Sprechens und Lesens und, wie Becker nachdrücklichst gezeigt hat, der eigentliche Zweck des Sprachunterrichts. Dieses führt uns auf die Ergänzung des oben genannten ersten Prinzips der Schriftsprache, zu dem zweiten.

Das Verstehen der Wörter ist wesentlich bedingt durch die Erkenntnis der Stämme. In ihnen liegt vorzugsweise ihre Bedeutung, und ihnen folgt als äußeres Moment der Akzent. Die deutsche Sprache ist darum von jeher eine logische Sprache genannt worden. In ihr herrschen, wie gleichfalls Becker, in musterhafter Klarheit, gezeigt hat, zwei Prinzipien: das phonetische und das logische.

Beide treffen wir auch, in der sinnigsten Weise, in der Schriftsprache, in der Rechtschreibung. Auch in ihr ist Vernunft. Sie soll, nach dem Willen des aus ihr erkennbaren deutschen Sprachgenius, das Verständnis nach Möglichkeit erleichtern, nicht erschweren. Darum richtet sich die Schriftsprache bei dem Schreiben abgeleiteter Wörter nach dem Schreiben der Stämme, nach der Abstammung. Dieses war der zweite Gesichtspunkt der Erfinder, wie wir aus dem Produkte ihrer Erfindung, der Schriftsprache, ersehen. Das Schreiben der abgeleiteten Wörter nach der Art des einmal festgestellten Schreibens des Stammes war das zweite, dem ersten, das sich nach den Lauten richtete, untergeordnete Regulativ. Ihre zweite Regel, der sie folgten, hieß daher: „Richte dich nach der Abstammung!“ Diese Regel tritt in dem orthographischen Unterricht nur für die Fälle ein, wo ein Laut auf mehrfache Weise durch verschiedene Buchstaben dargestellt werden kann. Sie gilt daher auch nur in diesem beschränkten Kreise. Aber innerhalb desselben ist sie noch in voller Gültigkeit. Sie muß daher auch zum Bewußtseiu der Gebildeten — Bildung besteht wesentlich in klarem Bewußtsein — gebracht werden. Und folglich gehört sie auch in den Jugendunterricht, der auf intensive Bildung abzweckt. Ihre Anwendung in der Schriftsprache ist von großer Wichtigkeit. Die Bedeutung eines abgeleiteten Wortes wird in dem Grade mit Lebendigkeit erkannt, in welchem der Sinn des Stammes mittönt. Eben darum, nämlich weil es nicht der Fall ist, bleiben alle aus fremden Sprachen entlehnten Ausdrücke, alle termini technici u. s. w., dem, der die fremden Sprachen nicht kennt, rein äußerliche Wörter, wie konventionelle Redensarten. Sie haben nur äußere

---

* Vgl. dazu in unserer Biographie, S. 96 f.

werten Aufsatzes über den in Rede stehenden Gegenstand (Allg. deutsche Lehrerzeitung 1864, Nr. 6), die in der belobten Art geführten Kinder glichen dem Engländer, der während einer Rheinreise in der Kajüte sitzen bleibt, um die Beschreibungen der Gegenden in seinem Reisehandbuche zu lesen.

In solcher Manier gewinnt der Schüler keine Einsicht in das Sein und Wesen der Dinge, er lernt nur Worte, nichts als Worte, und daß er in solcher Weise die Neigung empfangen, die reale Natur kennen zu lernen, davon hat man noch nirgends etwas verspürt.

Zwar verkünden die Berichte einiger geistlichen Schulinspektoren in dem „Centralblatte" wunderbare Erfolge von dem in dieser Richtung regulierten Schulunterricht; aber wir glauben nicht mehr an Wunder. —

---

6. Gebührt dem Ohr oder dem Auge der Vorrang (Primat) in der Orthographie?*

Rhein. Bl. N. F. XXIII. S. 3 f.

1841.

Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Kritik der gewöhnlichen Methoden, und Nachweisung des allein naturgemäßen Weges beim Unterricht in der Rechtschreibung von K. Bormann, Rektor der kgl. neuen Töchterschule auf der Friedrichstadt zu Berlin. Berlin 1840, Duncker & Humblot. (IV u. 21 S.)

Die Königliche Regierung in Potsdam hat, wie sie sagt, „überzeugt von der Richtigkeit der darin geäußerten Ansichten", die vorliegende kleine Schrift allen Lehrern und Schulaufsehern zur Beachtung empfohlen. Dies, dann der Umstand, daß sie mit dem Anspruche auftritt, den allein naturgemäßen Weg in der Rechtschreibung aufgestellt zu haben, machen es uns zur Pflicht, sie nicht unbeachtet vorübergehen zu lassen, vielmehr ihr unsere ganze Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Ohne Unterbrechung stellen wir zuerst den Lesern, möglichst mit

---

* Obiges ist ein Vortrag, den Diesterweg in der Pädagogischen Gesellschaft in Gegenwart von Bormann gehalten hat. Obwohl zunächst nur Besprechung einer Schrift eines andern und vertiefende Erörterung einiger schon im Wegweiser enthaltenen Gedanken, gehört diese Arbeit doch zu den glücklichsten Zeugnissen für Diesterwegs methodischen Scharfsinn und sein Bestreben, Dinge, die er praktisch zu behandeln und methodisch zu regeln hatte, auch wissenschaftlich zu durchdringen. Einige von Diesterwegs Aufstellungen sind zu seiner Zeit gewagt gewesen, während sie nach Dezennien zu den Selbstverständlichkeiten gehört haben.

den Worten des Verfassers, den Inhalt der Broschüre vor Augen; dann folgen unsere Bemerkungen.

Unter allen Disziplinen der Elementarschule ist der orthographische Unterricht der geistloseste, und daher auch der am wenigsten den Geist weckende. Denn es handelt sich in ihm um nichts, als um die Überlieferung eines Hergebrachten, eines Gebrauchs, dessen Grund in vielen Fällen niemand anzugeben, in vielen anderen dem Schüler niemand nachzuweisen vermag. Darum ist er allen frischen und kräftigen Lehrern und ihren Schülern ein Kreuz und eine Plage.

Noch mehr wird er dies durch den geringen Erfolg, nach dem Zeugnis der stimmfähigsten Kenner. Darum komme ich auch mit meinem Rat und verheiße von der Befolgung desselben nichts Geringeres, als daß es gelingen werde, die Schüler ohne allen eigentlichen orthographischen Unterricht richtig schreiben zu lehren.

Also redet der Verf. in dem kurzen Vorworte. Die Abhandlung selbst giebt:

1. eine kurze Darstellung des gewöhnlichen Verfahrens;
2. Urteile anderer über diese Methode;
3. Kritik derselben;
4. Prinzip des naturgemäßen Verfahrens;
5. Darlegung der auf dieses Prinzip sich gründenden Methode;
6. Schlußbemerkung.

1. Nach altem Herkommen giebt man orthographische Hauptregeln:

a) Schreibe, wie du sprichst, keinen Laut mehr, keinen Laut weniger;
b) Richte dich nach der Abstammung;
c) Reichen a) und b) nicht aus, so richte dich nach dem herrschenden Schreibgebrauch.

Dann werden besondere Regeln beigefügt. Zur Einübung dienen Diktate, Vorlegeblätter, auch mit fehlerhaften Beispielen (Baumgarten).* Dieses ist die eine, die alte Art des Verfahrens.

Die andere, systematischere, besteht darin, daß man mit Graßmann, Krug und anderen von dem Sprechen ausgeht, das Gesprochene schreiben läßt, mit Harnisch, Wander eine Recht- und eine Andersschreibung unterscheidet.

Noch andere, z. B. Greßler, geben den Schülern ein gedrucktes Verzeichnis aller Stammwörter der deutschen Sprache in die Hand, damit sie vorkommende Wörter mit diesen vergleichen.

2. Urteile anderer über den Erfolg dieser Methoden.

Alle klagen darüber, daß die Schüler das Rechtschreiben nicht

* S. unten.

lernen, oder nach unsäglicher Mühe lernen, daß die Orthographie ein wahres Schulmeisterkreuz sei.

3. Kritik der angedeuteten Methoden.

Der Verf. will die Notwendigkeit der Erfolglosigkeit der bisherigen Methoden nachweisen.

1. Die Regel: „Schreibe, wie du sprichst“ setzt voraus, daß der Schüler richtig Hochdeutsch spreche. Er kann das nicht, soll es erst lernen, es ist ein Endresultat des ganzen Schulunterrichts. Spricht er aber nicht richtig, so hat auch die Regel für ihn keine Bedeutung.

   Allein sie ist überhaupt keine Regel. Denn dann müßte es für jeden Laut nur ein Zeichen geben.

2. Die zweite Regel: „Entscheidet die richtige Aussprache nicht hinreichend, so schreibe, wie es die nächste Abstammung des Wortes verlangt!“ verlangt a) daß der Schüler wisse, wo die erste Regel nicht ausreicht; b) setzt voraus, daß der Schüler die Fähigkeit und die Lust besitze, die Abstammung der Wörter aufzufinden.

   Aber es wird ihm an beidem mangeln. Mit ihr ist es also auch nichts.

Ebenso steht es mit der dritten Regel. Denn die Beobachtung des Schreibgebrauchs setzt voraus, daß der Schüler schon die ganze Orthographie inne habe. Ohne dies ist es keine Regel; denn sie giebt ja alles dem Gebrauch anheim.

Und dennoch bestimmt der Gebrauch allein die Schreibung der Wörter. Doch davon später.

Die Art der Einübung dieser wichtigen Regeln, das Diktieren, gewöhnt die Schüler an Fehler. Sie schreiben falsch, sehen Falsches, gewöhnen sich an Falsches. Das Baumgartensche Verfahren ist ohnedies schlechthin zu verwerfen.

Darum kann diese alte Methode zu nichts führen.

Den zweiten der oben bezeichneten Wege berührt der Verf. mit seiner Kritik nur in wenigen Zeilen, was wir bedauern. Er ist der Meinung, daß, wenn man durch besondere Übungen die Fähigkeit des Ohres für die Unterscheidung der in den Wörtern klingenden Laute steigere, man dem Kinde in demselben Maße die Andersschreibung erschwere, als man ihm die Rechtschreibung erleichtere. Diese Äußerung ist merkwürdig.

Kurz, nach den bisherigen Methoden hat niemals jemand orthographisch schreiben gelernt, noch wird es jemand lernen.

4. Prinzip des Verfassers.

Was die Lautsprache für das Ohr ist, das ist die Schriftsprache für das Auge. Wir müssen schreiben, wie der Schreibgebrauch es verlangt. Um dieses zu wissen, müssen wir die

Wörter mit dem Auge erfassen. Denn jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie. Diese dem Kinde fest einzuprägen, ist die Aufgabe des orthographischen Unterrichts.

Dazu bahnt der Leseunterricht den Weg. Die Lesefertigkeit verlangt, daß das Kind das Wort als ein Ganzes auffasse, ohne sich der Lautzusammensetzung bewußt zu werden. Denn reiheten die Schüler die einzelnen Laute noch an einander, so müßten die Schüler das Wort Miltiades beim ersten Anblick mit derselben Geläufigkeit lesen, wie z. B. das Wort Begebenheit. Aber dies ist nicht der Fall, weil sie jenes erst aus den Lauten zusammensetzen müssen, während sie dieses oft gesehen und als ein Ganzes aufgefaßt haben.

Auch bei dem Erlernen der französischen und englischen Sprache empfängt man keinen besonderen Unterricht in der Rechtschreibung. Durch Sehen eignet man sich die Wortbilder an. Warum verfahren wir im Deutschen anders? Weil unsere deutsche Gründlichkeit uns mit einer deutschen Rechtschreibung beschenkt hat, die nun als ein wahres Schulmeisterkreuz auf uns lastet.

Jedermann bemerkt auch ein falschgeschriebenes Wort an der fremden Gestalt.

Alle Taubstummen schreiben orthographisch richtig. Weil sie die Wortbilder auffassen.

Viele tausend Menschen haben richtig schreiben gelernt, wie sie richtig sprechen gelernt haben; dieses durch Nachsprechen, jenes durch Nachschreiben.

Kurz, worin besteht die Aufgabe des orthographischen Unterrichts? Antwort: Er hat dem Kinde die Fertigkeit anzueignen, das von ihm vermittelst des Auges bereits aufgefaßte Wortbild in der Schrift darzustellen.

5. Methode.

Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falschgeschriebenes Wort sehe; präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiße ein, und verhilf ihm zu der Fertigkeit, diese Wortbilder schriftlich darzustellen.

Hauptmittel: Abschreiben aus der Fibel mit äußerster Beharrlichkeit und Genauigkeit bis zum Punkt über dem i, richtig und schön, in der Schule und zu Hause.

Man wählt Stücke, welche die Kinder auswendig lernen sollen. Sorgfältig hütet man sich, Stücke aufschreiben zu lassen, die die Kinder schon auswendig wissen; denn dann schreiben sie aus dem Kopfe und machen Fehler, gewöhnen sich an falsche Wortbilder.

Zweites Mittel: Diktieren! Ein Schüler buchstabiert, sodaß die Schreibenden durchaus keinen Fehler machen. Das Diktierte wird zu Hause richtig, sauber und schön abgeschrieben.

Man wählt für die Diktate poetische Stücke, Fabeln, Lieder zc. Durch das zweimalige Abschreiben wird das Auswendiglernen erleichtert, und umgekehrt das Auswendiglernen nötigt die Schüler, die Wörter anzusehen und sich ihre Physiognomieen einzuprägen. Obendrein ist das Lernen eines Liederschatzes für die ganze Bildung wertvoll.

Mit diesen beiden Übungen verbindet man das Aufschreiben aus dem Kopfe, wozu die Anschauungs- und Sprechübungen Gelegenheit geben. Aber auch hier hat der Lehrer jedem Fehler vorzubeugen, und die Anforderung, Aufsätze zu schreiben, darf nicht gestellt werden, solange die Möglichkeit vorliegt, daß orthographische Fehler gemacht werden.

Bei den fortgesetzten Übungen des Diktierens und Aufschreibens aus dem Kopfe sind den Schülern, damit es ihnen in zweifelhaften Fällen nicht an einem Korrektiv fehle, einige orthographische Regeln zu geben, namentlich die über den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben, über das und daß, Abstammung zc. Doch alles dieses gelegentlich. Endlich Regeln der Interpunktion!

In der Schlußbemerkung (S. 21) versichert der Verfasser, daß so aus dem orthographischen Unterricht alles entfernt sei, was denselben gemeinhin so langweilig für Lehrer und Schüler, und darum für beide so geisttötend mache, Buchstabenkram und Regelwerk, für welches beides ein gesundes Kind keinen Sinn habe. Das Kind komme zum orthographischen Schreiben, ohne es selbst zu wissen, und nebenbei übe es Hand, Gedächtnis, Sprechkraft. „So empfiehlt sich denn die dargestellte Methode nicht durch die Resultate allein, die sie herbeiführt, sondern allermeist auch durch die Art, wie dies geschieht, und durch den reichen Gewinn, der dabei für andere Gebiete des Wissens und Könnens und für die Gesamtentwickelung der Schüler sich ergiebt."

Nun folgen meine Bemerkungen. Ich werde sie der Deutlichkeit wegen numerieren.

1. Wie ist die deutsche Schriftsprache entstanden? Was für eine Schriftsprache ist sie?

Jede Schrift besteht aus Zeichen, sichtbaren Zeichen, für den Sinn des Gesichts, dessen Organ das Auge ist. Sie hat den Zweck, die eigentliche Sprache, die Lautsprache, zu ersetzen und deren Inhalt zu fixieren. Diese wendet sich an das Gehör, sie wird von Lebenden erzeugt, ist Gedankenmitteilung, wird unmittelbar vernommen, ist lebendig. Die Schriftsprache dagegen besteht aus bleibenden, unbeweglichen, toten Zeichen. Die Lautsprache verweht und verschwindet, wie der redende Mund sich schließt, ist auf ewig dahin. Die Schrift-

sprache bleibt; dieses ist, mit der Lautsprache verglichen, neben ihren großen Nachzügen, ihr Hauptvorzug. Aber das Leben ist aus ihr verschwunden; sie besteht aus Leichensteinen, bei uns Buchstaben genannt.

Wie jede Sprache, im eigentlichen Sinne des Wortes, eine Lautsprache ist, so ist jede Schriftsprache eine Zeichensprache. Wie sind diese Zeichen entstanden? Stammen sie aus bloßer Willkür, etwa bei den Chinesen? Wir wissen es nicht, glauben es auch nicht. Gedankenerzeugen, Hörbarmachen derselben, Sprechen sind so notwendige, organische Prozesse; es ist so viel, wenn auch, wegen unserer Schwäche, nachweisbar nicht lauter Vernunft darin, daß man von vornherein den Übergang zur reinen Willkürherrschaft mit Recht bezweifelt. Dem sei nun bei anderen Völkern, wie ihm wolle; sind unsere deutschen Buchstaben Bilder der Laute? Dieses war ein besonderer Lieblingsgedanke Grasers, den wir zu hoch verehren, um diesen Gedanken eine Marotte oder eine Schrulle zu nennen. Gewiß sind es Zeichen, und zwar Zeichen für Laute. Unsere Buchstabenschrift ist eine Lautschrift. Deren Entstehung ist klar. Die die Schrift erfinden wollten, und — wahre Genies! — erfunden haben, waren aufmerksam auf die Teile der Rede, die Teile der Teile u. s. w., bis sie die nicht mehr zerlegbaren Teile, d. h. die Elemente, die einzelnen Laute fanden. Indem sie für diese sichtbare Zeichen erfanden, und diese in der Ordnung, in welcher der sprechende Mund sie aussprach und das Ohr des Hörenden sie vernahm, an einander reiheten, schrieben sie das Gesprochene, erfanden sie die Schriftsprache, unsere Lautzeichensprache.

2. Galt dem Erfinder dabei — bewußt oder unbewußt, ist hier gleich viel — die Regel: „Schreibe, wie du sprichst"?

Nimmt man den eigentlichen, unmittelbaren Sinn dieses Wortes — aber wie kann man dieses? kann man so schreiben, wie man spricht? kann man so sehen, wie man hört? Es hat keinen Sinn, es ist Unsinn, und zwar reiner Unsinn. Sehen und hören, wie schreiben und sprechen, sind zwei qualitativ so verschiedene Thätigkeiten, daß das eine nicht geschehen kann, wie das andere. Man kann nicht schreiben, wie man spricht; kein Mensch hat es jemals gethan. Wenn Heyse mit anderen in seiner, an die jungen Orthographen oder Unorthographen gerichteten Regel als verbessernden Zusatz beifügt: „keinen Laut mehr und keinen Laut weniger," so hat auch das keinen Sinn. Wer kann einen Laut schreiben? Wer kann etwas Tönendes, dem flüchtigen Moment der Zeit Angehörendes und mit ihm Verschwindendes bleibend sichtbar machen? Niemand. Die bekannte Regel hat also im eigentlichen Sinne des Wortes weder dem ersten Erfinder oder den Erfindern gegolten, noch gilt sie heute uns, den Nachahmen-

den, Lernenden. Aber einen Sinn muß die Regel haben. Ohne dies ließ sich die Aufnahme derselben in hundert Grammatiken nicht begreifen. Es ist der: Höre die einzelnen Laute, welche gesprochen werden, heraus, und schreibe für jeden in derselben Ordnung das für einen jeden übliche Zeichen! Oder: Schreibe die Buchstaben für alle Laute, die sie bezeichnen! Das war die Regel, welche der Erfinder unserer Buchstaben befolgte, oder, wenn man lieber will, sein Prinzip.

3. Gilt dieses Prinzip noch?

Galt es dem Erfinder, warum sollte es nicht mehr gelten? Offenbar würde dies nur dann der Fall sein, wenn das Prinzip aufgehört hätte, zu gelten, oder wenn ein zweites, ein anderes, hinzugekommen wäre, das erste alteriert hätte. Welches wäre dieses andere? Es ist keins vorhanden. Das ursprüngliche Prinzip ist noch das gegenwärtige, und zwar das einzige, allein herrschende, in allen europäischen Sprachen. Selbst Wörter, wie Bordeaux, Shakespeare, Newton u. s. w. werden nach demselben geschrieben. Folglich gilt es auch für den Unterricht, wenn anders derselbe — ob ausschließlich, bleibe hier ungefragt und folglich auch unbeantwortet — sich an den Gang der ursprünglichen Genesis anschließen soll. Wir wollen damit hier nur so viel sagen, daß es für den Gebildeten zum Bewußtsein gebracht werden muß, die deutsche Schriftsprache befolge das Prinzip, die gesprochenen und deutlich gehörten Laute durch Buchstaben in derselben Reihenfolge darzustellen. Wir können zugeben, daß nicht alle dem schärfsten Ohre hörbaren Laute durch Buchstaben dargestellt werden; aber alle deutlich vernehmbaren und keine anderen.

4. Wäre unsere Schriftsprache eine vollkommene Lautschriftsprache, so würde sie jeden Laut immer mit demselben Buchstaben bezeichnen, und jeder Buchstabe Zeichen eines einzigen Lautes sein. Dem ist nicht so, wie jedermann weiß; aber die Abweichung von dieser methodischen, die Rechtschreibung sehr erleichternden Regel ist bei weitem nicht so groß, als sie häufig dargestellt wird und als sie unser Verfasser darstellt. Für unsere acht deutlich vernehmbaren Grundlaute zählt er S. 6 22 Zeichen, einzelne und Doppelbuchstaben mit einem dreifachen (ieh) auf, und er fragt: „Wie soll nun aus jener Regel („Schreibe, wie du sprichst!") der Schüler erkennen, mit welchem dieser Zeichen in einem einzelnen Falle der von ihm gesprochene Grundlaut bezeichnet wird? So groß und schwierig ist die Aufgabe nicht. Denn die Wahl findet nicht unter 22, sondern für jeden Grundlaut zwischen 3 oder 4 Zeichen statt, welche Schwierigkeit sich dadurch noch bedeutend vermindert, daß die Dehnung und Schärfung des Grundlautes gehört wird, gehört werden muß, leicht gehört wird, auch von einem stumpfen Ohr gehört wird, sodaß in der Regel nur unter zwei Zeichen gewählt werden muß.

5. Ebenso verhält es sich mit den Mitlauten, jedoch nicht mit allen, nur mit einem Teile derselben. Manche Mitlaute werden nur mit einem Buchstaben und immer mit demselben bezeichnet. Wer diesen hört, kennt das zu setzende Zeichen. Bei anderen findet die Wahl zwischen mehreren statt. Folglich reicht die Regel: „Schreibe, wie du sprichst" für die Anwendung nicht aus; aber sie ist weit entfernt, keine richtige Regel, oder kein Prinzip zu sein. Es ist und bleibt das erste, oberste.

6. Ehe wir die anderen Regeln betrachten, wollen wir die Fragen aufwerfen: Was bezeichnen wir durch unsere Buchstabenschrift? Können die ein Wort darstellenden Buchstaben ein Wortbild genannt werden? Haben die Wörter ihre eigenen Physiognomieen? In welchem Sinne hat dieser Ausdruck Wahrheit?

Unsere Buchstabenschrift ist eine Lautschrift, und zwar eine sehr vollkommene, darin, daß wir jeden Laut bezeichnen. Das ist aber auch alles; mehr bezeichnen wir nicht, mehr erkennen wir also auch durch den Anblick des sichtbaren Wortes nicht. Wir sprechen dagegen viel mehr und hören folglich auch viel mehr. Was denn? Erstens die einzelnen Laute, die wir schriftlich darstellen; zweitens die Länge und Kürze der Grundlaute, die wir zum Teil, entweder durch die Buchstaben, welche sie darstellen, oder durch die Verdoppelung der auf sie folgenden Konsonantenbuchstaben auch fürs Auge bezeichnen; drittens die Silbentrennung, die wir nicht fürs Auge darstellen; viertens die Akzentverschiedenheiten, mit welchen wir die einzelnen Silben sprechen, die nicht sichtbar gemacht werden; fünftens und sechstens von der Höhe und Tiefe der Stimme oder der Melodie und von den Ausdrücken des Gefühls gar nicht zu reden. Was bezeichnen wir nun durch die Buchstaben? Antwort: das Äußere, und zwar das leiblich Äußerlichste: die Laute und zum Teil die Dehnung und Schärfung der Grundlaute; das weniger Äußerliche, das schon mehr Innerliche: den Akzent, durch den wir vorzugsweise die Bedeutung des Wortes hörbar machen, bezeichnen wir nicht. Unsere Buchstabenschrift ist eine Lautschrift, aber keine Sinnschrift. Die Vermehrung der Laute ist notwendig zur Auffassung des Begriffs, aber sie allein reichen dazu nicht hin. Die Trennung des Wortes in Silben und die Verschiedenheit der Akzente werden wesentlich dazu erfordert. Wer daher die Buchstaben eines Wortes sieht und, vorausgesetztermaßen, die Laute kennt, die sie bezeichnen, wird durch Ideenassoziationen an die Laute des gesprochenen Wortes erinnert; aber, wenn er nicht zugleich weiß, welche Buchstaben zu einer Silbe vereinigt werden müssen, und nicht zugleich weiß, welche Silbe den Akzent erhält, so versteht er die Bedeutung, den Begriff des Wortes nicht.

Verstehen wir nun unter **Bild** ein dem Gegenstande, den es darstellt, in allen wesentlichen Stücken ähnliches Zeichen, so kann ein in Buchstaben dargestelltes, ein sichtbares Wort nicht ein **Wortbild** heißen. Denn es stellt, wie gezeigt, ganz wesentliche, zum Verstehen des Wortes notwendige Momente oder Charaktere nicht dar. Die sichtbaren Wörter haben daher eine Form, aber nur sehr uneigentlich können sie Physiognomieen der Wörter genannt werden. Es sind Schattenrisse, und das nicht einmal. Ein Schattenriß hat doch die Form des Gesichts, das er darstellt, aber die Buchstabenformen sind, soviel wir (gegen **Graser**) wissen, willkürliche Zeichen, von denen wir gewohnheitsmäßig an die sie bezeichnenden Laute erinnert werden. Ihm fehlen, und noch viel mehr den sichtbaren Wörtern, die Farben, der Ausdruck, das Geistige, das Leben.

In der That reihen daher auch alle, welche lesen, was der Herr Verfasser (S. 13 f.) bestreitet, die Laute an einander, welche durch die Buchstaben eines Wortes bezeichnet werden; nur geschieht es beim fertigen Leser mit der größten, bewundernswerten Fertigkeit (wie beim Klavierspielen inbetreff der Noten), und er übersieht, worin der Verfasser recht hat, das Wort als ein Ganzes. Aber nicht dadurch, daß der Leser bei dem Anblick eines ihm fremden Wortes — der Verfasser führt als Beispiel das Wort **Miltiades** an (S. 14) — die Laute der Buchstaben an einander zu reihen Schwierigkeit findet, entsteht der Anstand oder der Anstoß, den er nimmt und findet, sondern dadurch, daß er nicht weiß, welche Buchstaben vereinigt die Silben bilden, und nicht weiß, welche Silbe den Ton erhält, weil die Schrift beide zum Aussprechen und Verstehen des Wortes wesentlichsten Stücke nicht bezeichnet. **Miltiades** heißt es: Milt iades, Mil tiades — **Mil** tiades, Mil t i ades, Milti **a** des u. s. w., das weiß er nicht. Daher der Anstoß, nicht darum, weil er die Laute nicht zu produzieren versteht.

Es folgt daraus, daß die Wörter nur ganz im uneigentlichen Sinne Physiognomieen der gesprochenen Wörter genannt werden können, und daß der Anblick derselben nur sehr unvollkommen ihr Wesen darstellt. Das Innere muß von dem Schüler zu dem Äußeren hinzugethan werden, wenn er das Wort verstehen will.

Ja noch mehr! Das einzelne, im Zusammenhange eines Satzes, der einen Gedanken darstellt, vorkommende Wort ist für sich, selbst wenn es ein Wortbild wäre, nicht verständlich; denn in der Regel stellen mehrere zusammengehörige Wörter **einen** Begriff dar. Durch die gesprochene Rede wird dieses durch die Art des Sprechens, durch Verbindung der zusammengehörigen Wörter, durch Pausen, durch Akzente u. s. w. unmittelbar aufgefaßt, nicht aber durch die sichtbaren Worte. Die Schriftsprache ersetzt daher die hörbare Rede nur höchst

unvollkommen und in wesentlichsten Stücken sehr mangelhaft. Giebt man daher einem Schüler die Schriftsprache statt der hörbaren; verweiset man ihn von dieser zu jener: so erhält er ein sehr dürftiges Surrogat.

7.* Das Verstehen der Sprache, des Inhalts der Gedanken, ist der Zweck des Sprechens und Lesens und, wie Becker nachdrücklichst gezeigt hat, der eigentliche Zweck des Sprachunterrichts. Dieses führt uns auf die Ergänzung des oben genannten ersten Prinzips der Schriftsprache, zu dem zweiten.

Das Verstehen der Wörter ist wesentlich bedingt durch die Erkenntnis der Stämme. In ihnen liegt vorzugsweise ihre Bedeutung, und ihnen folgt als äußeres Moment der Akzent. Die deutsche Sprache ist darum von jeher eine logische Sprache genannt worden. In ihr herrschen, wie gleichfalls Becker, in musterhafter Klarheit, gezeigt hat, zwei Prinzipien: das phonetische und das logische.

Beide treffen wir auch, in der sinnigsten Weise, in der Schriftsprache, in der Rechtschreibung. Auch in ihr ist Vernunft. Sie soll, nach dem Willen des aus ihr erkennbaren deutschen Sprachgenius, das Verständnis nach Möglichkeit erleichtern, nicht erschweren. Darum richtet sich die Schriftsprache bei dem Schreiben abgeleiteter Wörter nach dem Schreiben der Stämme, nach der Abstammung. Dieses war der zweite Gesichtspunkt der Erfinder, wie wir aus dem Produkte ihrer Erfindung, der Schriftsprache, ersehen. Das Schreiben der abgeleiteten Wörter nach der Art des einmal festgestellten Schreibens des Stammes war das zweite, dem ersten, das sich nach den Lauten richtete, untergeordnete Regulativ. Ihre zweite Regel, der sie folgten, hieß daher: „Richte dich nach der Abstammung!“ Diese Regel tritt in dem orthographischen Unterricht nur für die Fälle ein, wo ein Laut auf mehrfache Weise durch verschiedene Buchstaben dargestellt werden kann. Sie gilt daher auch nur in diesem beschränkten Kreise. Aber innerhalb desselben ist sie noch in voller Gültigkeit. Sie muß daher auch zum Bewußtsein der Gebildeten — Bildung besteht wesentlich in klarem Bewußtsein — gebracht werden. Und folglich gehört sie auch in den Jugendunterricht, der auf intensive Bildung abzweckt. Ihre Anwendung in der Schriftsprache ist von großer Wichtigkeit. Die Bedeutung eines abgeleiteten Wortes wird in dem Grade mit Lebendigkeit erkannt, in welchem der Sinn des Stammes mittönt. Eben darum, nämlich weil es nicht der Fall ist, bleiben alle aus fremden Sprachen entlehnten Ausdrücke, alle termini technici u. s. w., dem, der die fremden Sprachen nicht kennt, rein äußerliche Wörter, wie konventionelle Redensarten. Sie haben nur äußere

* Vgl. dazu in unserer Biographie, S. 96 f.

Währung; es fehlt ihnen, um ein Wort von Harnisch zu gebrauchen, die „Innendeutsamkeit", die Seele. Gar sehr vernünftig hat daher der Genius der deutschen Sprache gewaltet, daß er die Erfinder der Schriftsprache dahin leitete, in allen Fällen, in welchen eine Wahl zwischen Buchstaben zu treffen war, der Regel der Abstammung zu folgen, und wir Lehrer werden, wenn es um das Verständnis der Sprache bei unseren Schülern zu thun ist, nicht versäumen, überall auf die Stämme und deren Bedeutung hinzuweisen, und darum der Rechtschreibregel: „Richte dich zum zweiten nach der Abstammung!" ihr wohlbegründetes Recht angedeihen zu lassen.

8. Mit diesen beiden Regeln reichen die Erfinder der Schriftsprache aus. Wir nicht mehr. Warum nicht? Darum nicht, weil zwischen ihren Lebzeiten und den unserigen Jahrhunderte verflossen sind, und in diesem langen Zeitraum die Lautsprache wie die Schriftsprache gar manche Veränderungen erfahren hat, aber nicht immer unter der Herrschaft der beiden ursprünglichen Prinzipien. Die historische Entwickelung der Sprache, besonders der Schriftsprache, ist zu berücksichtigen. Entwickelung? Nein, das ist zuviel gesagt; das edle Wort, weil edler Bedeutung, wird hier nur mißbräuchlich angewandt. Wie in der Weltgeschichte, so hat auch in der Geschichte der Sprache, namentlich in dem äußeren sichtbaren Teile derselben, der Schriftsprache, gar oft die Unvernunft, die pure Willkür und die reine Despotie geherrscht. Gott behüte uns, nachzusprechen, daß alles, was sei, vernünftig sei! Aber dennoch ist auch Vernunft in den gewordenen Dingen, die zu ihrer Zeit aus vollgültigen Ursachen, nur nicht immer aus vernünftigen Gründen, entstanden, leider aber häufig so lange festgehalten werden, bis sie zur puren Unvernunft geworden, weil man unter dem angebeteten Historischen nicht, wie man sollte, die ewig fortgehende Entwickelung, sondern das Stagnierende versteht. Doch ist auch zuweilen wirklich mehr Vernunft in dem Bestehenden, als es scheint, und so findet man in den Veränderungen der Sprache nicht selten mehr Geist und Verstand, als dem oberflächlichen Blick scheinen mag. Aber teils ist dieser Verstand, was zugegeben werden muß, nur dem Forschen erkennbar; teils mag er auch gar nicht zu finden sein. Es giebt Anomalien, auch in der Schriftsprache. Aber ihre Zahl ist, mit der Masse der obigen Prinzipien folgenden Regelrechten verglichen, klein. Wie entdecken wir sie? Antwort: Durch den Gebrauch. Hier ist usus tyrannus. Er ist zu lernen. Die Einheit der Sprache, auch der Schriftsprache, verlangt es, daß der einzelne sich, selbst wenn er das Ungeregelte erkennt, oder zu erkennen sich anmaßt — welche Böcke haben in dieser Hinsicht nicht nur geringe Schullehrer, sondern hochgelehrte Männer geschossen? — dem allgemeinen Gebrauch unterwerfe. Ja, man kann

die daher stammende Regel: „Richte dich nach dem Schreibgebrauch!" als die oberste bezeichnen, nicht wegen ihres größten Umfanges, sondern weil ihr unbedingt Folge geleistet werden muß — aus äußeren Gründen, unter welchen der große Gedanke der Erhaltung der Einheit der deutschen Nation mit Recht in den Vordergrund gestellt wird. Versucht man es ja überall, uns über den Mangel eines selbständigen inneren Verkehrs der deutschen Stämme und der Einheit in Willensrichtungen und Bestrebungen durch die Einheit der Sprache und der in ihr niedergelegten geistigen Schätze zu trösten!

Die oben genannten drei alten Rechtschreibregeln sind daher wirklich der Kanon, nach welchem sich die Schriftsprache der Deutschen gerichtet hat. Wir sagen damit nicht, daß die Art und Weise, wie die Alten durch sie den Rechtschreibeunterricht der unreifen Jugend leiten wollten, die rechte sei; wir sprechen davon noch gar nicht. Wir wollten nur ihre allgemeine Berechtigung, als Regulative der Schriftsprache zu gelten, ins Licht setzen. Daß sie auch bei dem Rechtschreibeunterricht eine Rolle spielen werden, steht a priori zu vermuten. Die Gesetzmäßigkeit der Sache ist auch gesetzgebend für den Unterricht.

9. Ehe wir dazu, d. h. zur Methodik des Schulunterrichts in der Rechschreibung, übergehen, mögen noch einige Kleinigkeiten beseitigt werden.

Harnisch, Wander und andere haben von einer Recht- und einer Andersschreibung geredet, darnach den Stoff des Rechtschreibeunterrichts verteilt, indem sie meinen, daß derjenige, der nach Regeln schreibe, d. h. im Sinne des von ihnen gemachten Gegensatzes von Recht- und Andersschreibung, der Rechtschreibung folge, in der Regel falsch, d. h. gegen den allgemeinen Gebrauch, schreiben werde. Diese Ansicht ist nun eine sehr verkehrte. Unter Andersschreibung verstehen sie die Schreibung der Wörter, die nicht den beiden ersten Regeln folgt, und den Gebrauch anderer Zeichen, die sie nicht für die ursprünglichen halten. Sie rechnen alle Fälle dahin, in welchen mehrere Zeichen für einen Laut gebraucht werden. Aber kann dieses als eine Andersschreibung, d. h. als eine eigentliche verkehrte Schreibung, angesehen werden? Es ist ja nichts weiter als ein Mangel höchster Einfachheit, einer Eigenschaft, die sie als eine a priorische Notwendigkeit ansehen, selbstherrisch der Sprache diktieren, und von ihr postulieren. Wünschenswert möchte es sein, wenn sie beliebt worden wäre; aber, da es nicht geschehen, so ist daraus niemand ein Vorwurf zu machen, und die Sache zu nehmen, wie sie eben vorliegt. Sie wollen der Sprache ein Kleid anpassen, das sie verschmäht hat. Zudem erkennen sie vieles als regelwidrig, was, näher besehen, einer ganz guten Regel, wenn auch einer untergeordneten, folgt.

Außerdem können wir vorab noch bemerken, daß der Verfasser der obigen Abhandlung auf das Auge einen viel zu hohen Wert legt; er schreibt ihm Entscheidungen und Urteile zu, die es gar nicht macht. Er setzt es an die Stelle des Verstandes. So sagt er z. B., „daß jedermann, der richtig zu schreiben gewohnt sei, wisse, daß, wenn er ein falsch geschriebenes Wort sehe, er den in demselben enthaltenen Fehler an der fremdartigen Gestalt bemerke, an der entstellten Physiognomie, mit welcher das Wort ihm entgegentrete."

Aber die uns unbekannte Verbindung der Buchstaben stößt an sich nicht zurück; sie frappiert, wie alles Neue und Unbekannte, allenfalls, weckt daher, eben wie alles Neue und Fremde, die Aufmerksamkeit und wirkt reizend. Wenn wir statt Christ — Krist, statt Leute — Leüte, statt Geiz — Geitz u. s. w. lesen, so haben die Verbindungen dieser Buchstaben an und für sich nichts Abschreckendes. Was bedeutet Krist? An und für sich wissen wir es nicht; aber aus dem Sinne des Ganzen merken wir, das Wort soll den Begriff dessen, der sich zur Lehre Jesu bekennt, bezeichnen, und dieses thut, wie wir wissen, nur Christ. Die Vergleichung jenes mit diesem, des Krist mit Christ durch Vermittelung des Begriffs zeigt uns in jenem eine Entstellung, eine Karikatur. Es ist eine Wirkung der Vorstellung; ohne diese findet das Auge an Verbindungen von Buchstaben nichts Widerwärtiges. Der Geist, der Verstand führt zu diesem Resultat, nicht das Auge.

Dieses wird noch deutlicher, wenn wir an folgendes denken. Sehen wir das Wort reise mit einem großen oder kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben, desgleichen Weine oder weine, Gut oder gut u. s. w., so findet das Auge darin nichts Störendes. Dieses ist aber augenblicklich der Fall, sobald wir erfahren, daß das Wort falsch, d. h. dem Schreibgebrauch zuwider, geschrieben ist. Solches aber ist wesentlich nur zu ermitteln durch den Verstand. —

Ebenso besteht der Grad der Häßlichkeit der Druckfehler nicht vorzugsweise in der äußeren Entstellung, sondern in dem falschen Sinn, den sie erwecken. Wo das gar nicht der Fall ist, da nimmt allenfalls nur der Anstoß, der sich eben an Nebendingen stößt. Je mehr das Verkehrte den Vorstellungen, also dem Geistigen, zuwider ist, desto mehr verletzt es uns: ein Druck- und Schreibfehler (lapsus manus) weniger als ein eigentlich orthographischer Fehler, ein solcher weniger als ein Rektionsfehler (mir statt mich, in das Haus statt in dem Hause 2c.), ein Rektionsfehler weniger als ein falscher Gedanke. Das Auge macht in jenen ersten Fällen nur aufmerksam auf die Erscheinung, und auch dieses nur, wenn es ein anderes erwartet hat, beides, wenn der Verstand oder die Einsicht der Leiter oder Führer ist. Das Auge allein thut es nicht.

10. Kommen wir nun zur Methode des Schulunterrichts in der Rechtschreibung!

Wir schicken einen allgemeinen Grundsatz der Didaktik voraus! Alles Abgeleitete muß dem Ursprünglichen, dem, woraus es abgeleitet ist, möglichst nahe gehalten werden. So verlangt es die Gründlichkeit der Bildung. Das Abgeleitete wird in der Regel in dem Grade verstanden, als es aus dem ursprünglichen erkannt wird. Dieser Grundsatz erhält eine doppelte Wichtigkeit, wenn das Ursprüngliche auch das dem Lernenden zuerst Bekannte ist, wenn das Abgeleitete nur durch das Ursprüngliche zum vollen Verständnis gebracht werden kann, wenn jenes dieses nur unvollständig ersetzt und durch dasselbe stets ergänzt werden muß.

Die obigen Bemerkungen haben, wie wir meinen, nachgewiesen, daß dieses Verhältnis zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache stattfindet. Der Schüler der unteren Klasse ist bereits im Besitz jener; diese soll er erst lernen. Diese bezeichnet nur sehr mangelhaft, was jene in Fülle darbietet; die eine lebt in ihm, die andere besteht in toten Zeichen. Will er sie verstehen, so muß er sie beleben, er muß sie tönen lassen, er muß die Töne der Laute, noch mehr die Akzente innerlich hören, wenn er den Sinn der geschriebenen Rede verstehen will. Die Schriftsprache darf daher, nach unserm Bedünken, nicht als eine selbständige, für sich bestehende Sache, sondern muß immer in Beziehung zur mündlichen Rede behandelt werden. Bei der Schriftsprache ist, wie bei jeder Art des Sprechens, das Verständnis die Hauptsache, nicht die Form. Die Muttersprache ist eine lebende, in dem Kinde der Nation eine lebendige Sprache. Er braucht sie nicht mehr zu erlernen, er darf nichts in ihr lernen, wie eine fremde, ihm unbekannte, für ihn tote Sprache. In dieser mag er mit den toten Zeichen beginnen, um an sie den lebenden Laut anzuknüpfen; nicht also in der Muttersprache. Die Rechtschreibung der Wörter fremder Sprachen mag er lernen durch das Auge und das Auge allein; in der lebenden, tönenden Muttersprache ist das Hauptwerkzeug das Ohr, und in zweitem Grade das Auge. Unser Verfasser geht so weit, die Ausbildung des Gehörs der Rechtschreibung für nachteilig zu erklären: „Die Taubstummen fassen mit dem Auge die Wortbilder auf, und diese Auffassung ist bei ihnen um so reiner und sicherer, als sie ihnen nicht in dem Maße, wie den Hörenden, durch die Auffassung der Lautverhältnisse des Wortes getrübt wird." Wir müssen, nach meiner Überzeugung, auf die möglichst scharfe Ausbildung des Ohres ein besonderes Gewicht legen. Das scharfe Hören, das akzentuierte, charakteristische Sprechen, das Verständnis der lebendigen Rede, die Auffassung aller Feinheiten, in phonetischer, deklamatorischer und musikalischer Hinsicht hängt davon ab.

Ferner müssen alle Zweige des Sprachunterrichts sich auf einander beziehen: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Alle bilden ein zusammengehöriges Ganze. Kein Teil darf in isolierte Betrachtung kommen. Und bei allen muß der oberste Zweck: vollkommenes Verständnis der Rede, angestrebt werden.

11. Nach diesen Grundsätzen und nach der oben dargestellten Natur der Schriftsprache ist unsere Methode des Rechtschreibeunterrichts folgende:

Beim Eintritt des sechsjährigen Knaben in die Schule werden Sprechübungen mit ihm angestellt, Sätze werden zerlegt bis zu den Lauten. Gleichzeitig werden Vorübungen zum Schreiben gemacht. Dann, etwa 6—8 Wochen nach dem Eintritt in die Schule, werden einzelne Silben und Wörter geschrieben, kurz — Schreiblesen.

Gegen Ende eines Jahres können die Schüler einfache Sätze verständlichen Inhaltes ohne bedeutende orthographische Fehler niederschreiben. Der Lehrer weiß, wo ein Fehler zu besorgen ist, und er sucht demselben durch Zergliedern des Wortes, durch Angabe der die Laute darstellenden Buchstaben zuvorzukommen. Im Lesen der Schreib- und Druckschrift sind die Schüler inzwischen so weit vorgerückt, daß eine Trennung beider Gegenstände eintreten kann. Das Augenmerk des Lehrers blieb darauf gerichtet, die Schriftsprache mit der mündlichen Rede in beständiger Verbindung zu erhalten, diese als das Wesen, jene als die Nachbildung dieser darzustellen. Diesen Gesichtspunkt darf der Unterricht in der Muttersprache niemals verlassen.

Jene Trennung des Schreiblesens in zwei der Zeit nach geschiedene Unterrichtsgegenstände, die zweite Stufe des Schreib- und Leseunterrichts, besteht daher nicht in einer Trennung der Sache, sondern in dem Verfolgen beider Thätigkeiten in verschiedenen Lehrstunden unter demselben Lehrer. Ich setze voraus, daß das Lesebuch einen nach den zu beobachtenden Momenten beim Lesen geordneten, wenn auch nicht zu weit ausgesponnenen Lesestoff enthalte. Doch kommt darauf, wenn der Lehrer eine besondere Geschicklichkeit besitzt, nicht allzu viel an. Aber auch ihm wird der Unterricht wesentlich erleichtert, wenn er weiß, worauf sein Augenmerk bei jedem Paragraphen besonders gerichtet sein muß. Für die Fertigkeit im Lesen bringt es keinen Nachteil, wenn die Lesestücke nur nach dem Inhalt ausgewählt sind, wohl aber für den Sprachunterricht, als dessen einer Hauptteil hier der Rechtschreibeunterricht erscheint. Derselbe wird an das Lesebuch angeknüpft. Das leitende Organ ist also nun das Auge. Der Schüler wird zu aufmerksamem Sehen, deutlichstem Aussprechen, Angeben der Laute und der sie darstellenden Buchstaben, zum Abschreiben der Wörter und Sätze angeleitet. Dabei fragt der Lehrer überall nach der Bedeutung der Wörter, nach den Stämmen und

Veränderungen derselben. Die Wörter des Lesebuchs und andere mündlich genannten werden auswendig buchstabiert, und als häusliche Übung werden kleine Ganze sauber und nett abgeschrieben. Unbedenklich können darin Sachen vorkommen, die grammatisch nicht erörtert werden. Die wesentlichsten Punkte, die inbetreff des grammatisch-othographischen Unterrichts dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, sind: Bezeichnung der Dehnung und Schärfung der Grundlaute, die Verdoppelung der Mitlautbuchstaben und der Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben. Grammatisch lernen sie die Hauptwortarten unterscheiden.

Die sachliche Zergliederung der zu Hause abzuschreibenden Lesestücke wird niemals unterlassen und etymologische Übungen an abgeleiteten und besonders an zusammengesetzten Wörtern zugleich angestellt, und in den Lehrstunden werden Diktierübungen vorgenommen. Die vier dem Sprachunterricht gewidmeten Stunden werden also in dieser Weise verwandt uud kurz also benannt: zwei Stunden Zergliederung der Lesestücke mit Kopfbuchstabieren, zwei Stunden Diktieren. Am Ende des zweiten Schuljahres schreiben die Schüler die ihrem Gedankenkreise angehörigen Sachen richtig, und sie haben ein Bewußtsein von dem Gesetzmäßigen in der Schriftsprache. Weiter braucht der Gegenstand *hier* nicht verfolgt zu werden.

12. Wir kommen nun zu der Methode des Verfassers zurück. — Dieselbe besteht in einem durchaus geebneten, festen und sicheren Lehrgange. Sein Prinzip ist aufmerksamstes Sehen und genauestes Abschreiben ohne alle weitere Belehrung. Die Schriftsprache wird als etwas Fertiges, Gegebenes und Feststehendes betrachtet, das der Schüler aufzufassen hat. Feste Einprägung der Wortgestalten und Darstellung derselben ist die Hauptsache. Ich zweifle nicht, daß der angestrebte Erfolg, das Rechtschreiben, auf diesem Wege vollkommen und leicht (*leicht*, weil die Thätigkeit des Lehrers dabei eine äußerliche, keine geistige ist) erreicht wird. Lehrern also, die auf ihrem bisherigen Wege dieses Ziel nicht erreichten, ist derselbe zu empfehlen. Von seiten des Schülers wird äußere Aufmerksamkeit und Genauigkeit, von seiten des Lehrers nur Zähigkeit verlangt. Die Sache ist geebnet, der Weg gebahnt. Darin besteht das Verdienstliche der Arbeit. In großen Schulen, in welchen die Lehrer nicht jeder Abteilung viel Zeit widmen können, wo die Schüler für sich beschäftigt werden *müssen*, wird sie besonders zur Anwendung kommen, und dahin gehört sie. Auch bei geistig sehr stumpfen Kindern wird sie anzuwenden sein. Lernen sie nicht einsehen, so lernen sie wenigstens Richtiges machen. „Mögen sie — würde ein Gleichgültiger denken — abschreiben, bis sie *schwarz* werden!“

Nur für bildend, im eigentlichen Sinne des Wortes, d. h. geistig

bildend, halte ich sie nicht. Der Schüler lernt und übt das Richtige ohne Gründe, ohne Einsicht in die Sprache, ohne intensiven Gewinn. Der Rechtschreibeunterricht ist eine Sache für sich geworden, er steht da ohne Verbindung mit dem übrigen Sprachunterricht.

Als wesentlich bildend schildert der Verfasser den Gang wegen der gleichzeitig erzielten Übung des Gedächtnisses, indem nur Musterstücke abgeschrieben, auswendig gelernt und hergesagt werden. Dieses ist richtig; aber es gehört nicht notwendig zum Rechtschreibeunterricht, es kann und wird neben demselben und bei jeder Art des Unterrichts in der Rechtschreibung erreicht. Zeitgemäß war indes die Erinnerung an die Wichtigkeit auch dieser Übungen.

Nur mit Restriktionen und bestimmt angegebener Unterscheidung der Schulen, die sie gebrauchen mögen, würde ich daher die Sache empfohlen haben. In allen gut gegliederten, nicht mit Schülern überhäuften Schulen muß ein höherer Zweck erstrebt werden: intensive Bildung in Verbindung mit der äußeren Fertigkeit, an und mit der Sache, nicht bloß durch anderweitige Zuthaten. Das Auswendiglernen ist eine solche. Sie ist gut, aber nicht notwendig mit dem Rechtschreiben verbunden.

Wir kommen nun auf Einzelnes in dem aufgestellten Lehrgange.

1. Daß der Gebrauch oder die Willkür allein nicht den Schreibgebrauch bestimmt, wie es S. 8 heißt, haben wir gezeigt.

2. Die Kenntnis alles Regelwerks, wie Wander* es aufgestellt hat, ist nicht notwendig für den Lehrer, aber doch nützlich. Die musterhaft gründliche, bis ins Einzelnste gehende Durcharbeitung eines elementarischen Lehrgegenstandes verbreitet ihre Wirkungen in der Elementarbildung des Lehrers auf sein ganzes Thun.

3. Das Vorlegen fehlerhafter Beispiele nach Baumgartens Manier darf die Methode nicht beherrschen, aber zur Befestigung in dem Rechten und als Prüfstein, inwieweit die Schüler die Gesetze sich zum Bewußtsein gebracht haben, kann und soll es in einzelnen Stunden vorgenommen werden. Die Betrachtung von Karikaturen befestigt in der Erkenntnis des Rechten und in der Liebe zum Schönen. Die spartanischen Jünglinge sollten durch den Anblick betrunkener Heloten nicht „lernen, nüchtern zu sein“; sie sollten dadurch die Häßlichkeit der Trunkenheit kennen lernen und in der Liebe zur Nüchternheit bestärkt werden. Beide Zustände sollten ihnen zum klaren Bewußtsein kommen.

4. Die deutsche Sprache soll mehr als hunderttausend selbständige Wörter haben. Wahrscheinlich schreibt kein Gebildeter alle ohne

* Vollständige Übungsschule der deutschen Rechtschreibung. Glogau 1831. Er behandelt auch die Frage der „fehlerhaften Vorlegeblätter“. — Orthographische Vorlegeblätter und Übungsstücke. Leipzig 1828.

Ausnahme richtig. Aber doch die meisten, vielleicht alle. Warum? Etwa weil er dieses ungeheure Wortheer gesehen, besehen und geschrieben hat? Gewiß nicht. Sondern er hat sich Analogieen gebildet; er schreibt nach ihnen und nach den ihm bekannt gewordenen Regeln die Wörter. Wie aber, wenn ein Mensch nur das richtig zu schreiben weiß, was er gesehen hat? Dann weiß er nichts, und er kann nur gerade so viel, als er gelernt hat. Ich kann daher einem solchen Unterricht im allgemeinen nicht das Wort reden, ihn nur in bestimmten Fällen und wegen unabänderlicher Umstände zulassen. Bei jedem, bloß gehörten, noch nicht gesehenen Worte wird der Schüler sagen: Ja, das haben wir noch nicht gehabt, nicht geübt. Diesem Argument wird der Herr Verfasser widersprechen. Und das ist mir lieb. Er wird sagen, durch die Übung in dem Richtigschreiben so vieler Wörter lernt er die übrigen mit schreiben, durch bewußte oder unbewußte Analogie. Dem stimme ich zum Teil bei, und gern, indem ich darin ein Argument für meine Ansicht erblicke. Die Schüler bilden sich Analogieen, d. h. sie fühlen, ahnen, entdecken Regeln, Gesetzmäßiges. Und dieses Geschäft wollten wir ihrem Thun und Lassen, ihren dunkeln Trieben überlassen; nicht das, was sich in ihnen dunkel regt, zum Licht erheben, ihrem Trieb nach Erkenntnis nicht entgegen kommen?

Merkwürdigerweise giebt der Verfasser, nachdem er in dem ersten Teile gezeigt hat, daß es mit den drei alten Hauptregeln der Orthographie nichts sei, am Schlusse der Abhandlung (S. 20 unten) dennoch den Rat, ihnen einige orthographische Regeln zu geben, z. B., daß in zweifelhaften Fällen auf die Abstammung zurückgegangen werden müsse, „damit es den Schülern in zweifelhaften Fällen nicht an einem Korrektiv fehle". Also doch, wenn das Auge, dieses unfehlbare, einzige Organ des Rechtschreibeunterrichts, nicht recht gesehen, der äußere Sinn nicht recht behalten hat, ein Appellieren an den Verstand? Aber wie sollte der, da seine Hülfe bisher nicht in Anspruch genommen, wie wir meinen, gegen alle Gebühr vernachlässigt wurde, auf einmal sichere Antwort geben können? Verständig sein lernt man auch nur durch Übung, aber auch sicher durch Übung. Haben die Schüler auch anfangs (nach S. 7) weder Fähigkeit noch Lust, der Abstammung nachzufragen, beides kommt schon mit dem gedeihenden Unterricht, dem Verständigen am stärksten. L'appétit vient en mangeant!

5. Wir lehren das Rechtschreiben durch Übung mit Bewußtsein des Gesetzmäßigen und Regelrechten, nicht „weil eine falsche Gründlichkeit uns mit einer deutschen Rechtschreibungslehre beschenkt hat", sondern weil das Wissen mit dem Können verbunden werden muß, wo es auf intensive Bildung ankommt. Natürlich alles nach Um-

ständen. Der usus schließt die ratio, der Gebrauch oder das Können das Wissen nicht ein, aber auch nicht aus. Man kann über der Theorie die Praxis, über dem Allgemeinen das Einzelne verlieren, aber auch umgekehrt. Lange haben wir richtig deutsch gesprochen und geschrieben, ehe die Theorie, die neuere grammatische mit eingeschlossen, aufkam. Aber hat sie nichts genützt, soll sie nichts zum richtigen Sprechen und Schreiben, nichts zur allgemeinen Bildung beitragen?

Vor Grimm, Humboldt, Bopp, Herling, Schmitthenner und Becker gab es keine deutsche Grammatik. Vor Einzelnem kam man nicht zum Allgemeinen, vor Ausnahmen nicht zur Regel, vor Redensarten nicht zum Begriff. Sollen unsere Schüler aus den gründlichen Forschungen der Genannten keinen Gewinn ziehen? Hat man alles gethan, wenn die Schüler Richtiges machen, wenn die Resultate ihres Thuns ein richtiges Fazit liefern? Gewiß, mit der Sprache, auch mit der Muttersprache, verhält es sich anders, als mit dem Rechnen, aber nicht in allen Stücken. Es giebt ein wahres, echtes (Kopf=) Rechnen mit den Zahlgrößen, und es giebt ein falsches (After=Kopf=) Rechnen mit den Ziffern. Nicht ganz so, aber doch in ähnlichem Sinne giebt es auch ein eigentliches, wahres Rechtschreiben nach dem Gehör und nach den erkannten Regeln der Rechtschreibung, und ein unbewußtes, blind mechanisches Rechtschreiben bloß nach dem Auge. Nirgends im Unterricht, d. h. im wahren Unterricht, kommt es allein aufs Können an. Wir begnügen uns damit, wo wir es müssen, nicht weil wir es so wollen.

Es gab eine Zeit, in der man in den Schulen zu viel theoretisierte, spintisierte. Man denke an Olivier, Krug, J. Schmid und ihren Formalismus! Doch war, der Natur der Sache nach, indem sie besonders begabte Lehrer voraussetzte, die Zahl der Schulen, in welche dieses Extrem eindrang, nur gering. Ich gebe es zu, auch wir kleben noch an manchem Formalismus, unsere Schüler treiben mitunter strohtrockene Übungen (was würde nicht tot in den Händen absoluter Geistlosigkeit?); aber sollen wir auf die pure Praxis, den kürzesten, leichtesten Weg wieder zurück, und zwar alle, und aus Grundsätzen? Ich zähle dieses Bestreben zu der Reaktion, von der schon mehrmals die Rede gewesen.*

Im wahren Unterricht kommt es nicht zunächst auf fehlerfreies Können an. Möge, denke ich, ein orthographischer Fehler mitunterlaufen. „Fehler machen“ und ein „Junge sein“, es gehört notwendig zusammen. Ich weiß nicht, ob der Knabe mir recht wäre, der keine Fehler machte. Wichtiger als fehlerfreies Schreiben ist die innige

* Darin hatte Diesterweg recht. In der an diesen Vortrag sich anknüpfenden Diskussion wurde von Bormann geäußert, das rationelle Verfahren verführe die Schulen zum Räsonnieren.

Kenntnis der Sprache. Ein spekulierender Schüler macht eher einen Fehler als ein bloß mechanischer Kopf. An den Fehlern erkennt man oft das Genie. Ist es nicht interessant, wenn ein Schüler richtig schließt, aber neben der Praxis, die nicht immer von Schlüssen was weiß, vorbeischießt. Die größten Denker sind oft mit den Buchstaben in Kollision gekommen.

6. Nach des Verfassers Angabe (S. 16) besteht die Aufgabe des orthographischen Unterrichts darin, „das von ihm vermittelst des Auges bereits aufgefaßte Wortbild in der Schrift darzustellen." Wir meinen, die Aufgabe sei, das Gedachte in sichtbaren Zeichen richtig darzustellen, unmittelbar, ohne an die äußere sichtbare Form zu denken. Denken, Sprechen, Schreiben — sei der Verlauf; nicht: Denken, Sprechen, Vorstellen des Geschehenen, und dann Schreiben. Die lebende Sprache muß der Vorstellung des äußerlich Toten nicht bedürfen. Wo ein Individuum dieses nötig hat, da ist die Fertigkeit mangelhaft. Es ist ein Mittel in zweifelhaften Fällen, aber es darf nicht zum regelmäßigen Gange erhoben werden.

7. Der Verfasser tadelt die Langweiligkeit des alten orthographischen Unterrichts und die Kurzweiligkeit des seinigen, und rühmt, daß das Kind orthographisch schreiben gelernt habe, „ohne es selbst zu wissen". Jenes ist für alle Lehrer, die das Ziel, ungeachtet jahrelanger Bemühungen, nicht erreicht haben, ein zeitgemäßes Wort. Dieses aber erkennen wir nicht als einen Vorzug. Der Mensch soll das, was er im eigentlichen Sinne des Wortes lernt — von dem Sprechen der Muttersprache kann dieses nicht gesagt werden — mit Bewußtsein lernen. Oft erlauben dieses die Umstände nicht, man muß sich mit dem Können begnügen; aber diese Umstände wollen wir nicht absichtlich herbeiführen. Mädchen kann und soll man das eine oder andere erlassen; Knaben aber müssen — wenn sie sich über die erste Stufe der Bildung erheben sollen — heran! Jene mag das liebende Herz regieren; diese — in allem Wissen — der Begriff! Nach Ernst Moritz Arndt gehören orthographische Fehler bei Damen zu ihren Liebenswürdigkeiten — eine Äußerung, die nicht ganz wahr sein, die aber, wenn sie recht verstanden wird, wohl auch Wahrheit enthalten mag. Und, offen zu gestehen, auch einem Knaben und Jüngling verzeihe ich gern einen Schnitzer, wenn nur sonst „sein Herz schwarz ist". Lange genug haben wir uns daher auch mit jenen Äußerlichkeiten beschäftigt; wir eilen daher zum Schlusse mit diesen Worten:

Alles Anlehren und Anlernen von äußerlichen Dingen, denen Gesetze und Regeln zu Grund liegen, erkannt und erkennbar, ist verderblich ohne die Erkenntnis dieses Innern. Es bleibt bei äußerer Kenntnis, die hier und da nützlich sein mag, aber zur intensiven

Bildung nichts beiträgt; der Gegenstand ist folglich von seiten seiner inneren Bildsamkeit (faktitiv) nicht benutzt worden, und der Geist gewöhnt sich (nach dem Gesetz der Trägheit und Gewohnheit: ex uno disce omnes) an ein Verzichtleisten auf Einsicht und Fortschritt. Darum soll die Jugend über alles, was innerhalb ihres Gesichtskreises liegt, nachdenken, nicht bloß nachahmen, ohne zu verstehen, sondern, wenn nachahmen, auch verstehen.

---

7. Über die Bezeichnung der Töne durch Ziffern in der Volksschule.*

Rhein. Bl. (Erste Folge). I. Heft 1, S. 50 f.

1827.

Daß die Sache über die beste Bezeichnungsweise der Töne in Volksschulen noch nicht vollends ins reine gebracht sei, kann für denjenigen, welcher mit der bisherigen Gegeneinanderstellung der Gründe für die eine oder für die andere Meinung bekannt ist, und die Thatsache kennt, daß sich fortwährend bewährte Stimmen für die neue Bezeichnungsweise erklären, keinen Augenblick zweifelhaft sein. Beweiset ja die Fortdauer der verschiedenen Ansichten über dieselbe Sache eben nichts anders, als daß der Gegenstand noch nicht bis zur Übereinstimmung aller Kenner fortgeführt sei. Wenn es nun überhaupt nirgends gut ist, auf halbem Wege stehen zu bleiben, so ist dieses doppelt und dreifach nachteilig in allen Angelegenheiten, welche sich auf Erziehung und Unterricht, d. h. auf die wichtigeren Angelegenheiten der Menschen beziehen. Vielmehr ist es geraten, den Gegenstand, über welchen die Meinungen verschieden sind, so lange festzuhalten und zu verfolgen, bis man zu ganz festem Resultate gelangt ist, zumal wenn davon irgendeine Angelegenheit der öffentlichen Schule abhängt. Dieses ist einer der Gründe, welche mich bestimmen, die Frage: ob es besser sei, in dem Volksschulen-Gesange die Töne durch Noten oder Ziffern zu bezeichnen, aufzugreifen, und aus gleichem

* Daß Diesterweg, der selbst nicht Musik trieb, sich mit diesem Gegenstande abgab, hat seinen Grund darin, daß er in den Rheinischen Blättern überhaupt alle im Schulwesen auftauchenden Fragen zur Erörterung bringen wollte. Aus diesem Grunde teilen wir auch das Obige mit, das nur als Einleitung für die Besprechung des Themas durch Engstfeld dient. Dieser sucht nun auch in sehr gründlicher Erörterung zunächst die Verteidiger der Notenschrift zu widerlegen, dann die Vorzüge der Zifferschrift darzuthun mit den bekannten nicht eben stichhaltenden Gründen. Später ist Erk als ständiger Berichterstatter über Musikalisches in den Rheinischen Blättern aufgetreten.

Grunde möchte es jedem Gesanglehrer anzuraten und anzumuten sein, dieselbe mit seiner Aufmerksamkeit zu begleiten.

Außerdem ist der Inhalt der Frage keineswegs eine solche nichtswürdige Kleinigkeit, für welche man ihn hat ausgeben wollen. Von nichts anderem ist die Rede, als von einer Verbesserung der Methode eines allgemeinen Unterrichtsgegenstandes der Volksschule und zwar eines, der Verbesserung besonders bedürfenden Unterrichtsgegenstandes. Es ist eine allgemein bekannte Thatsache, daß in verhältnismäßig sehr wenigen Schulen und Kirchen schön gesungen und der Gesangunterricht in jenen zweckmäßig und bildend erteilt wird. Wir setzen voraus, daß diese Thatsache anerkannt werde. Wir setzen ferner bei unseren Lesern voraus, daß sie den Gesangunterricht in den Volksschulen zu den wichtigeren Gegenständen des Schulunterrichts und der allgemeinen Bildung überhaupt zählen. Die Erfahrung lehrt, daß diese Ansicht noch nicht so allgemein verbreitet ist, als sie es verdient, und selten faßt der Lehrer den Gesang als eins der wichtigsten und edelsten Disziplinar- und Erziehungsmittel der Schule auf. Der bildende Gesangunterricht hat in dieser Beziehung Folgen, welche man nicht leicht auf anderem Wege erreichen wird, was wir hier nur andeuten, später weiter ausführen wollen. Wenn daher überhaupt nur die Gewißheit, daß es in den meisten Schulen und Kirchen mit dem Gesange schlecht stehe, zugegeben wird, so reiht sich für den denkenden Lehrer gleich daran die Frage nach den Ursachen dieser Erscheinung und nach den Mitteln zu ihrer Bekämpfung und Entfernung. Und jene Ursachen müssen aufzufinden und diese Mittel anzugeben sein. Als Hauptursachen der im allgemeinen ungenügenden Leistungen der Schulen imbetreff des Gesanges werden nun von namhaften Männern genannt: die mangelhafte Ausbildung der meisten Lehrer in musikalischer Hinsicht und — der Gebrauch des Notensystems in der Volsschule. Diese Behauptung, mit Gründen unterstützt, verdient unsere ernste Beachtung, und sie ist der zweite Grund, warum ich in die Streitfrage eingehe und einzugehen für Pflicht halte.

Dieselbe hat in den letzten Jahren viele Lehrer schriftlich und mündlich bewegt. Die meisten sind der älteren Bezeichnung der Töne durch Noten treu und dem Gebrauche der Ziffern abhold geblieben. Vielleicht ließe sich diese Erscheinung sehr leicht aus der, den meisten Menschen von der Natur eingegebenen, darum guten, Vorliebe für das Gewohnte erklären. Indessen wir bedürfen dieser Erklärung nicht, da die Bezeichnung der Töne durch Noten so anschaulich und passend erscheint, daß man schon von vornherein gegen Andersdenkende eingenommen ist. Hält man obendrein die Art der Bezeichnung eines Gegenstandes für etwas Außerwesentliches, vielleicht

Gleichgültiges, so begreift man kaum, wie Menschen so viel Lärm und Geschrei von einem Dinge, das dem nichts gleicht, machen können, und man bedauert es, daß die Aufmerksamkeit der Lehrer sich unwichtigeren Gegenständen zu- und deswegen von wichtigeren Gegenständen abwendet. Ich muß hier das Bekenntnis ablegen, daß ich früher und namentlich vor einer pädagogischen Reise für die Bezeichnung der Töne durch Noten und gegen den Gebrauch der Ziffern (Zahlzeichen) im Gesangunterrichte war. Ich bin gegenwärtig anderer Meinung, und ich vermute und hoffe, daß es anderen ebenso ergehen werde, wenn die Sache unparteiisch untersucht und die Erfahrungsbeweise nicht eigensinnig und einseitig, als nicht zulässig, zur Seite geschoben werden. Aber freilich giebt es wichtigere Dinge für den Lehrer, als die Untersuchung über ein Zeichensystem, auch wichtigere Dinge als der Gesang nach Ziffern und Noten. Aber man beschäftigt sich ja auch nicht immer mit den allerwichtigsten Dingen. Immer aber ist es wünschenswert, daß wir Lehrer aus der Ungewißheit, ob der Gesang in den Volksschulen durch den Gebrauch der Ziffern gewinnen könne oder nicht, herauskommen, um nach Beseitigung dieses Gegenstandes unsere Aufmerksamkeit ungeteilt einem anderen, als wichtiger anerkannten, Gegenstande zuwenden zu können. Die Anstrebung dieser Gewißheit und Festigkeit in der Überzeugung meiner Amtsbrüder ist der dritte Grund, welcher mich zur weiteren Untersuchung über den bekannten Gegenstand antreibt.

Der Hauptgrund ist aber freilich meine Überzeugung, daß der Gesangunterricht in den Volksschulen durch die Verabschiedung der Noten und den Gebrauch der Ziffern viel gewinnen wird. Darum werde ich den Ziffern das Wort reden. Ich hatte (als Nichtmusiker!) früher einige allgemeine Gründe gegen die Einführung der Ziffer als Notenzeichen, welche mit allgemein pädagogischen und mathematischen Meinungen zusammenhingen. Als ich aber in Magdeburg den herrlichen Gesang, der in den dortigen Schulen zu den Alltäglichkeiten gehört, hörte und als einstimmige Ansicht aller Gesanglehrer, die ich kennen lernte, vernahm, daß man diese Erfolge zum Teil dem Gebrauche der Ziffer beim Gesangunterrichte zu verdanken habe, und daß es ihnen (denselben Personen!) früher bei dem Gebrauche der Noten unmöglich gewesen sei, dasselbe zu leisten* — da stutzte ich und ich nahm mir vor, meine Gründe, welche für die Noten zu sprechen schienen, näher zu untersuchen, entweder fester zu begründen und in diesem Falle den Grund der Täuschung der Magdeburgischen

* Die Regierung ist dort so fest von dem Werte des Gebrauchs der Ziffern bei dem Gesangunterrichte überzeugt, daß die Fähigkeit eines Schulkandidaten, dieses Mittel zu gebrauchen, als eine empfehlenswerte Eigenschaft in sein Prüfungszeugnis gesetzt wird. — Anm. Diesterwegs.

und anderer Lehrer aufzusuchen, oder sie mit richtigeren Ansichten zu vertauschen. Letzteres ist der Fall gewesen.

Die Erfahrung ist eine herrliche Sache. Aber man hat gesagt, daß Erfahrungen nichts beweisen, und daß man sich bei der Verteidigung seiner Ansicht auf seine Erfahrungen nicht berufen dürfe. Mit Grund und mit Ungrund. Mit Grund; nämlich die Berufung auf Erfahrung gilt nicht, beweiset nichts und ist gar nicht zuzulassen, wenn sich einer auf Erfahrungen beruft, die an seine Eigentümlichkeit, der Lage oder der Persönlichkeit, geknüpft sind, welche ein anderer also gar nicht machen kann, entweder weil seine Lage dieses nicht gestattet, oder weil es seine Persönlichkeit, z. B. seine sittlichen Grundsätze, nicht zulassen. So beruft sich z. B. ein geistesträger Lehrer auf die Vortrefflichkeit des Gebrauchs der weißen und schwarzen Zensurbücher, der grünen und roten Wochenbillets, der Listen, Aufseher und Späher zur Aufrechthaltung der Disziplin, und ein anderer beweiset die Herrlichkeit der ältesten Buchstabiermethode damit, daß er versichert (wie es die Erbärmlichkeit thut, wenn sie nichts anderes mehr gegen die Anmutung der Umgestaltung einzuwenden weiß), „er befinde sich bei derselben sehr wohl und er habe sich dabei stets sehr wohl befunden.“ In diesen und ähnlichen Fällen hat der Gegner gar nicht Lust, er kann und darf nicht dieselben Erfahrungen machen wollen. Darum ist die Berufung auf solche spezielle Erfahrungen der Einzelnen gar nicht zuzulassen, und in diesem Sinne hat man ganz recht, zu behaupten, die Erfahrung beweise alles, folglich — nichts. Ganz anders aber verhält es sich, wenn ich Erfahrungen als Beweisgründe aufführe, welche jeder andere ebenfalls machen kann und von deren Versuch nicht sittliche Gründe abhalten — ganz anders, wenn ich diese Erfahrungen in wirklichen, nicht abzustreitenden Leistungen vorzeige — ganz anders, wenn ich eine weit vielseitigere Erfahrung gemacht habe. Wenn ich zwei Menschen A und B mit einander streiten höre, und vernehme, daß sich beide auf ihre, einander in der Meinung der Streitenden widersprechenden Erfahrungen berufen, und es heraustritt, daß A sämtliche Erfahrungen des B und noch andere Erfahrungen gemacht hat, welche dem B abgehen, so werde ich, auch wenn ich von dem Gegenstande des Streites nichts verstehe, schließen, daß A, der die neuen, ihm allein angehörigen Erfahrungen den alten, ihm und B gemeinschaftlichen, entgegengestellt, das Recht und die Wahrheit auf seiner Seite habe. Gerade in diesem Falle befinden sich die Lehrer inbetreff des Gesanges nach Ziffern, welche sich auf Erfahrungen berufen. Die Lehrer, welche jetzt die Ziffern gebrauchen, haben ehemals auch die Noten gebraucht; aber die Lehrer, welche jetzt noch die Noten gebrauchen, haben (in der Regel) nicht früher die Ziffern gebraucht. Deshalb haben jene

alle Erfahrungen gemacht, welche diese gemacht haben, aber nicht umgekehrt, sondern die der Ziffern jetzt sich bedienenden Lehrer haben bei diesem Gebrauche eines neuen Mittels Erfahrungen gemacht, welche denen, die sich desselben gar nicht, oder nicht konsequent und mit vollkommener Handhabung desselben bedient haben, ganz oder zum Teil abgehen, und in diesem Falle haben diese ihnen zwar eigene Erfahrungen, die aber doch von jedem noch gemacht werden können und welche wirkliche Leistungen dem Auge, oder hier vielmehr dem Ohr und dem Gemüte, vorhalten, beweisende Kraft, und sie, als nicht zulässig, abweisen wollen, heißt, das Wesen gültiger Erfahrungsbeweise ganz verkennen, sich gegen umsichtige, vorurteilsfreie Prüfung verhärten und abschließen und sich in der Meinung selbsteigener Untrüglichkeit wohlgefallen. Die Erfahrung ist nächst der Vernunft unsere größte Lehrerin, und ihre Resultate und Antworten sind für denjenigen, welcher sie mit vorurteilsfreier Besonnenheit zu fragen weiß und ihre Antworten versteht, sehr triftige Beweisgründe, welche nach den Gründen, welche dem reinen (a priorischen) Erkennen entnommen sind, die erste Stelle einnehmen. Verschließen wir darum unser Ohr nicht länger, wegen vermeintlich aus der Vernunft stammender Gründe, festliegenden Erfahrungen und anerkennenswerten höheren Leistungen! —

Was ist nun — fragen wir — inbetreff der Anerkennung des Wertes der Ziffern für den Gesang in Volksschulen zu thun? Ich meine ein Zweifaches. Erstens, eine allgemeine Prüfung der Gründe aus pädagogischem Gesichtspunkte; zweitens, eine Widerlegung der Gegengründe von einem anerkannten Musiklehrer, welcher nicht die einseitigen Erfahrungen des B, sondern die mehrseitigen des A gemacht hat. Jenes erste werde ich versuchen, dieses zweite wird von meinem Freunde Herrn Engstfeld in Duisburg geschehen. Die Leser dieser Zeitschrift werden denselben wohl in theoretischer und praktischer Hinsicht für kompetent erklären, worauf ich indessen, da ich nur als Liebhaber, nicht als eigentlicher ausübender Kenner, die Musik, jedoch sehr hoch, schätze, verzichten muß und wirklich verzichte. Ich gehe nun gleich zur Mitteilung meines Freundes über, mir die Auseinandersetzung allgemein pädagogischer Gründe für den Gebrauch der Ziffern in dem Gesangunterricht der Volksschulen vorbehaltend. Wir beide haben dabei keine andere Absicht als die, die Verbreitung einer veredelten Gesang- und Menschenbildung durch Verbesserung der Gesangunterrichts-Mittel anzustreben. —

Zunächst kommt es bei der Entscheidung des Vorzugs der Ziffern vor den Noten darauf an, daß nicht allgemeine pädagogische Gründe dagegen sprechen, demnächst, daß auch in eigentlich musikalischer oder technischer Hinsicht sich die Wagschale bedeutend auf die Seite der

Ziffern neigt. Letzteres ist nun schon früher in einer eigenen Schrift von Herrn Engstfeld geschehen. Späterhin hat man neue Gegengründe aufgesucht. Dieselben wären also zugleich zu würdigen. Was also uns, den Verteidigern und Freunden des Volksgesanges nach Ziffern obliegt, zerfällt in einen allgemeinen pädagogischen und in einen speziellen technischen Teil. Wir wollen den letzteren voranschieben, indem wir später die Vorzüge der Ziffern vor den Noten aus allgemeinen pädagogischen Gründen nachweisen werden. Übrigens bedürfte es dieser empfehlenden allgemeinen Gründe nicht einmal. Es reicht hin, wenn nachgewiesen ist, daß die Ziffern in technischer Hinsicht vor den Noten den Vorzug verdienen, wenn die Pädagogik überhaupt nur nichts dagegen hat. Indessen bleibt die Pädagogik hier nicht auf bloße Neutralität beschränkt, sondern sie weiset für die Ziffern positive Vorzüge nach. Vorerst möge also der Musiker und musikkundige Lehrer gehört werden.

---

8. — Das Lesebuch als Centrum des Realunterrichts. —*

Rhein. Bl. Neueste F. XVII. S. 152 f.

1866.

Der Königsberger „Volksschulfreund"**. Mit Recht erregt ein Schulblatt, welches in andere Hände übergeht und die Absicht ausspricht, Neues und Besseres zu bringen, in höherem Grade die Aufmerksamkeit, als wenn es mit dieser Prätension nicht auftritt; der bisherige Leser sieht mit geschärftem Auge zu.

Gleich die erste Nummer des Blattes unter der neuen Redaktion fesselt den lesenden Lehrer: „Eine Schule wie sie sein soll", mit dieser wichtigen Frage debütiert der neue Redakteur.

Das Neue in der auf die Frage gegebenen Antwort liegt in

---

* Das dritte Regulativ 3. Okt. 1854) hatte dem Religionsunterricht eine solche Ausdehnung gegeben, daß nach einem Bericht aus dem Jahre 1859 (Rhein. Bl. Neueste F. V. S. 180) in einer dreiklassigen Schule von 52 Wochenstunden 28 auf Katechismus, Bibel und Kirchenlied u. s. w. verwendet wurden. Hier fiel der Unterricht in Geographie, deutscher Sprache, vaterländischer Geschichte und sogar im Kopfrechnen ganz aus. So weit wollten die Regulative nicht gehen; aber indem sie allen Realunterricht ans Lesebuch anschlossen, veranlaßten sie die Lehrer zu einer immer weiter greifenden Vernachlässigung desselben.

** Eine Zeitschrift, begründet von Preuß, mit Unterstützung der evang. Schulräte und in Gemeinschaft der Direktoren und Lehrer der evang. Schullehrerseminare der Provinz Preußen herausgegeben von Ed. Bock, Regierungs- und Schulrat. Alle 14 Tage ein Bogen, 1 Thlr. der Jahrgang. Königsberg bei Bon, 30. Jahrgang. —

Billigerweise ließ ich den vorliegenden Aufsatz zuerst in das „Schulblatt der Prov. Preußen" (1865 Nr. 50) aufnehmen. — Anm. Diesterwegs.

der Art der Ausführung der Aufgabe, welche dem Lehrer der Schule von dem Herrn Revisor gestellt wird. Der Lehrer wird aufgefordert, „Preußen in der Richtung von Trier bis Königsberg mit den Kindern im Geiste zu durchwandern und damit 1. das Geographische, 2. das Naturkundliche, 3. das Geschichtliche anzuschließen, was sich auf dieser Wanderung darbietet.“ Das Neue, was dabei vorkommt, ist das sogenannte „Anschließen“. Nachdem der Lehrer das Geographische durchgenommen, fügt er hinzu: „Das ist das schöne Land, dem sich jedes deutsche Herz ergeben soll“, und er läßt von den Knaben: „Ich hab mich ergeben mit Herz und mit Hand Dir, Land voll Lieb und Leben“, und von den Mädchen: „Traute Heimat meiner Lieben“ singen. Diese beiden Lieder bilden den Übergang zu dem eigentlichen Anschluß. Es wird „im Anschluß an den Rhein“ ein Dampfschiff beschrieben, dann ein Dampfwagen, der elektrische Telegraph; die Steinkohlen, Getreidearten, Flachs „im Anschluß an Westfalen“; Torf, Kalk, Bienenzucht, Seidenbau „im Anschluß an die Provinz Brandenburg“; Bernstein „im Anschluß an die Provinz Preußen“ — nützliche und schädliche Insekten, einzelne Singvögel und deren Nutzen, welche den Lehrer an das Gedicht von Rückert „Sommervöglein“ erinnern. Als bemerkt wird, daß die Kinder auch Vöglein kennen, die nicht fliegen, fängt sofort ein Kind an zu singen: „Es kamen grüne Vögelein geflogen von dem Himmel“. Die andern fallen mit ein und singen den ersten Vers, der zweite wird teils einzeln, teils im Chore gesprochen und dann wird noch einer oder werden noch zwei gesungen. Darauf stellt der Lehrer Aufgaben, welche beweisen sollen, daß die Kinder die einzelnen Sätze verstehen (das Anschließen geschieht nämlich an ein Stück des Lesebuchs), dann folgen Aufgaben, welche das Verständnis des Ganzen bezwecken, z. B. Vergleichung der grünen Blätter mit Singvögeln, wie diese Vöglein kommen, wie sie fröhlich sind, wie sie plötzlich verschwinden.

Hierauf wird Geschichtliches angeschlossen: von Friedrich Wilhelm II. und Luisen zu der Zeit, als sie in Königsberg wohnten; die Mädchen erzählen, „wie Luise so leutselig und wohlthätig war und ihre Kinder und ihren Gemahl liebte.“ Dann folgt die Beschreibung der Krönung, des Glanzes, der Volksbelustigungen in früheren Zeiten, es wird gesprochen von der Reformation, von Dennewitz, Großbeeren, Kunersdorf, dann gesungen: „Ich hatt' einen Kameraden“ — „Was blasen die Trompeten?“ Diese Volkslieder werden zweistimmig gesungen, „einzelne Verse auch im Chore kräftig und eindringlich gesprochen, sodaß man sieht, wie der Inhalt die Knaben ergriffen hat.“ — „Von Zeit zu Zeit muß aber doch auch wieder auf das Lesestück gesehen werden, deswegen thut der Lehrer hier und da Fragen nach dem Sinne.“

Ich breche ab, es ist mir sehr sauer geworden, diese geographische Lektion zu beschreiben; aber ich mußte, um dem Leser zu zeigen, wie das beliebte Anschließen und Anknüpfen an das Lesebuch als Centrum für den ganzen realen Lehrstoff gehandhabt wird. Wäre es ohne ein Exempel, klar vor Augen gestellt, zu glauben? Und das soll eine Musterlektion sein, welche eine Schule vorführt, „wie sie sein soll“, ein Ausdruck, in dem bloß das Wörtlein „nicht“ fehlt. Denn muß nicht ein solches — kann man es „Lehren“ nennen — ein solches Durcheinander in den Köpfen der Kinder eine Konfusion, eine Zerstreutheit erzeugen, die aus den flüchtigen Kindern durch Einheit des Stoffs und strenge Behandlung desselben zu verdrängen eine der ersten Rücksichten des erziehenden Unterrichts ist? Darf man erwarten, daß, wie an andern Stellen des Blattes behauptet wird, diese Lehrweise die Einheit der Bildung und die Selbständigkeit im Wissen und Können erzeuge? Ich weiß darauf nichts anderes zu sagen, als: es ist unglaublich — dieses, Gott sei bei uns, vermaledeite Anknüpfen und Anschließen geschieht in dem Grade, daß der Gegenstand, um den es sich handelt, ganz aus den Augen verloren wird, selbst abgesehen davon, daß durch die eingemischte Singerei und die sentimentale Salbaderei eine Mischung, vielleicht mitunter eine Stimmung in den Kindern entstehen muß, welche an Jahrmarkt und Fastnachtsspäße erinnert. Wozu ist die Phantasie der Kinder nicht fähig, eine so an- und aufgeregte Phantasie? Da alles mit allem, selbst das Heterogenste, wenn auch durch hundert Vermittlungen, miteinander in Verbindung steht, so kann der Lehrer mit den Kindern gleich Faust von dem Himmel durch die Welt zur Hölle fahren. Aber frommt das? Verträgt es sich mit dem Ernst des Erziehers, mit der Würde der Lehrstoffe? Verlangt nicht jedes richtige und genaue Erkennen, daß man bei der Stange bleibe? Jenes Verfahren ist ein Beispiel von der beliebten „Konzentration“. Heißt „Konzentrieren“ etwa zerstreuen und verflüchtigen, oder versteht man darunter Sammlung der Aufmerksamkeit und Verstärkung der Denkkraft? Sagt doch Hr. Seminardirektor Schorn in einem folgenden Aufsatze über die „Einheit im Unterrichte“, daß die Einheit und Konzentration nicht da sei, „wo der Lehrer in Luftsprüngen oder wunderlichem Querfeldeinlaufen alles mit allem zu vereinigen suche.“

„In der Beschränkung zeigt sich der Meister“, sagt Goethe, Schiller verlangt die Sammlung der höchsten Kraft „im kleinsten Punkte“, und Goethe bemerkt an anderm Orte: „Die gute Pädagogik ist gerade das Umgekehrte von der guten Lebensart. In der Gesellschaft soll man auf nichts verweilen, und bei dem Unterrichte ist das höchste Gebot, gegen die Zerstreuung zu arbeiten.“ Das oben

beschriebene Anknüpfen gleicht der Gewohnheit loser Schwätzer, welche ad vocem ihre in die Unterhaltung nicht gehörenden Bemerkungen einschustern.

Summa: das empfohlene Anschließen und Anknüpfen ist ein äußerliches Annektieren, ist nicht das Jacototsche: „Etwas lernen und alles andere darauf beziehen", es ist auch kein Komparieren und kein Kombinieren, es erfordert kein Urteilen, Schließen und Denken — es ist bloß äußerliches Juxtaponieren und Irrlichtelieren, es setzt in dem Kopfe des Lehrers Konfusion voraus und erzeugt in dem Schüler Diffusion und grenzenlose Zerstreutheit. Kommt nun noch, wie in der bezeichneten Musterlektion, welche dem Lehrer „eine Schule, wie sie sein soll" vorzuführen den Zweck hat, das Einmischen von anregenden, heiteren oder lustigen Liedern in den Ernst des strengen Unterrichts hinzu, so wird der Lehrer zum ludi magister, er spielt „die lustige Person", cantores amant humores. Es kommt mir vor, als hätten die Erfinder des „Anschließens" den Mahnungen des Direktors an den Dichter und die lustige Person im Vorspiele zum Faust folgen wollen:

„Gebraucht das groß' und kleine Himmelslicht,
Die Sterne dürfet ihr verschwenden;
An Wasser, Feuer, Felsenwänden,
An Tier und Vögeln fehlt es nicht.
So schreitet in dem engen Bretterhaus
Den ganzen Kreis der Schöpfung aus,
Und wandert mit bedächt'ger Schnelle
Vom Himmmel durch die Welt zur Hölle!"

Genug: was Hr. Bock als Musterlektion vorgeführt hat, sei dem Lehrer eine ernste Mahnung, es nicht also zu machen. Wahrlich, der neue Redakteur hat sehr unglücklich debütiert. Mit Unwillen werfen wir die erste Nummer zur Seite. Die dargestellte Weise ist eine Folge des unseligen Gedankens, das Lesebuch zum Mittelpunkte, nicht bloß des sprachlichen, sondern auch des gesamten weltkundigen Unterrichts zu machen, d. h. an den Wortunterricht den Sachunterricht zu knüpfen. Die Folge davon ist eine doppelt verderbliche: 1. daß der reale Unterricht zum Wortunterricht degradiert wird; 2. daß dem Schüler das Lesebuch gänzlich verleidet wird. Das erste ist überall zu fürchten, dieser Gefahr daher nirgends, gleichsam mit Absicht, Vorschub zu leisten; das zweite Übel tritt notwendig ein, da die Lesestücke, vorauszusetzender Maßen Musterstücke, auch den Zweck haben, dem Lesenden Genuß zu verschaffen. Begreiflicherweise geht dieser Zweck sowohl durch die grammatische Zergliederung, sowie durch die Zerreißung und Zerpflückung des Inhalts, und ganz besonders durch das Annektieren gänzlich verloren. Ein Lesestück soll nur nach seinem Inhalt behandelt, nur solche sprachliche Bemerkungen dürfen

gemacht werden, welche die Verdeutlichung des Inhalts zum Zweck haben; dessen Auffassung, mündliche und schriftliche Darstellung darauf folgen kann. Behandelt das Lesestück Gegenstände aus der Weltkunde, so haben auch diese nicht zuoberst den Zweck der Belehrung — das ist Zweck der dem betreffenden Gegenstande besonders gewidmeten Lehrstunden — sondern der Anwendung des Gelernten und seiner Darstellung in schönem Gewande u. s. w., die der Lehrer nicht geben kann. Jeder weitere Gebrauch der Lesestücke zum Ersatz jedes, auch des dürftigsten grammatischen Unterrichts, der doch nirgends ganz fehlen kann und darf, oder zum leidigen „Anschließen" ist Mißbrauch und Verhunzung der Lesestücke. Wie weit soll das Anschließen gehen? Den Kanon dafür möchte ich kennen lernen. Hier eröffnet sich das herrlichste Feld für die Salbader und Schwätzer, und was kann anders dadurch erzeugt werden als Schwatzsucht und Salbaderei, grenzenlose Zerfahrenheit, Oberflächlichkeit und Zerstreutheit? Klagen ja mehrere Aufsätze in dem sogenannten „Volksschulfreund" darüber, daß die Lehrer das Anschließen nicht verstehen, daß der eine zu viel, der andere zu wenig darin thut — ja, man erkläre sich darüber, was hier zu viel und da zu wenig ist. Darauf werden wir warten müssen, oder mit einer Phrase abgespeist werden.*

Das Ärgste bei alledem ist — ich muß das noch einmal betonen — daß die Erfinder und Liebhaber des Anschließens in allem Ernste die Meinung hegen, dadurch der Zersplitterung der Lernstoffe vorzubeugen, die Harmonie und Einheit derselben und dadurch die einheitliche Bildung des Geistes zu erzeugen — durch ein Gemengsel, das — wie ein aus einheimischen und fremden Stoffen gemischtes Ragout dem Magen des Leibes schlecht bekommt — die Verarbeitungskraft des Geistes nicht stärkt, sondern schwächt. Wie der gesunde Leib, so nährt sich der Geist zu seiner Gesundheit zu einer Zeit an einem Stoffe. —

* „Die einen" — sagt Hr. Schorn — „lassen darüber hinlesen, und es fliegen die Lesestücke vorüber, wie die Landschaftsbilder dem auf der Eisenbahn dahinsausenden Reisenden; man hat's gesehen und doch nicht gesehen. Die andern weilen bei dem einzelnen Stücke mit der Genauigkeit eines Physiologen, der mikroskopische Beobachtungen anstellt; das Einzelne wird kleinlich zergliedert und doch kein Bild des Ganzen gewonnen. Zwischen beiden liegt die Wahrheit." Aber was ist nun mit dem Hinweis auf Zuwenig und Zuviel gewonnen? Ich bleibe bei meiner alten Behauptung und Erfahrung: Aus dem Lesebuch alles machen, es zu allem gebrauchen ist ein Mißgriff und zwar ein sehr großer. Man wird den Mißgreifenden hier und da ohne Unrecht ein anderes Wort aus dem angezogenen „Vorspiel" zurufen können: „Der saubern Herren Pfuscherei ist, merk' ich, schon bei euch Maxime." — Anm. Diesterwegs.

9. Über die Methode des geographischen Unterrichts.*

Rhein. Bl. N. F. I. S. 212 f.**

1830.

Wesentlich zur Bildung des Menschen gehört einige Kenntnis von der äußern Welt überhaupt, von der Erde insbesondere, und von den allgemeinen Verhältnissen, unter welchen die Menschen in der Gesamtheit leben. Wenn der Mensch nichts versteht von den Dingen, die der Schöpfer um ihn herumgesetzt hat, und ganz unbekannt ist mit den Einrichtungen, welche die Menschen getroffen haben, so ist er in dieser Beziehung ein verwahrloseter, beschränkter und unwissender Mensch, und er gleichet dem Blindgeborenen, der die Dinge nicht sieht, welche ihn umgeben. Es ist dieses eine unleugbare, auch allgemein anerkannte Wahrheit. Deswegen gehört Belehrung über die äußere Welt, ohne irgendeine Ausnahme, in jede Schule, welche auf das Ziel, Bildung der Schüler, hingerichtet ist. Und welche Schule wollte diesem Ziele nicht entgegenstreben? Im Gegenteile wäre sie eine gemeine Anstalt, in der man vielleicht abrichtet, aber gewiß nicht unterrichtet und nicht bildet. Also auch in jede Elementarschule gehört Unterricht über die Dinge der äußern Welt. Kein pädagogischer Schriftsteller hat dies einleuchtender und kräftiger dargethan, als der Herr Oberschulrat Graser in seiner Elementarschule fürs Leben, besonders im zweiten Teile.*** Leicht begreiflicher Weise mußte ein Mann, der die Bildung fürs Leben als das höchste Ziel jeder wahren Bildung erkannt hat, auf die Kenntnis der Verhältnisse dieses Lebens, wie Natur und menschliche Einrichtungen es bestimmen, den höchsten Wert legen. Ich kann diesem mit Recht hochgeachteten Manne nur beistimmen. In jeder Schule ist der Unterricht über die Dinge der äußern Welt ein wesentlicher Gegenstand.

---

* K. Bormann, der im Wegweiser den geographischen Artikel verfaßt hat, sagt inbezug auf obigen Aufsatz: „Gediegeneres ist wohl kaum über diesen Gegenstand gesagt worden“ — und teilt dann zwei Seiten aus demselben mit. — Das geographische Zeichnen, von dem Diesterweg am Ende spricht, ist bald nachher als „Konstruktionsmethode“ durch den Schweden Ågren ausgebildet worden (Physische Erdbeschreibung. Berlin 1832).

** Dieser Aufsatz macht die Einleitung zu der Schrift, welche nächstens bei Funke in Crefeld unter dem doppelten Titel erscheinen wird: 1. „Anleitung zu einem methodischen Unterricht in der Erdkunde. Erster Teil: Heimats- und Provinzkunde ꝛc.“ — 2. „Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen. Zum Gebrauche in Schulen und zum Selbstunterricht abgefaßt und mit einer Handkarte versehen von A. Diesterweg ꝛc.“ Die Mitteilung dieses Aufsatzes in diesen Blättern wird die Leser über den Inhalt und den Zweck dieser Schrift aufklären. — Anm. Diesterwegs. S. Biogr. S. 93.

*** 1821 f. Auch im Wegweiser wird der Verfasser und seine Werke trotz Ablehnung einzelner Teile und Gedanken sehr gelobt.

Die Kenntnisse, welche man in diesem Unterrichte mitteilte und behandelte, wurden in früheren Zeiten unter dem gemeinschaftlichen Namen der gemeinnützigen Kenntnisse befaßt, wodurch man die Ansicht ausdrückte, daß sie jedem Menschen von allgemeinem Nutzen seien. Oder man nannte sie seit der Entstehung der philanthropischen Schule Realien oder Realkenntnisse, zum Unterschiede von Sprachkenntnissen und Mathematik. In den neueren Zeiten ist durch Harnisch der Name Weltkunde aufgekommen, ein sehr passender Name, indem er aus der Ansicht hervortritt, daß der Schüler durch den bezogenen Unterricht die Welt, insofern er sie auf seinem Standpunkte zu umfassen vermag, solle kennen lernen, und daß alle die verschiedenartigen Kenntnisse, welche dabei vorkommen möchten, sich zu einem einheitlichen Ganzen zu gestalten hätten.

Nur wenige Schriftsteller haben es versucht, die gemeinnützigen Kenntnisse, wie dieselben nach ihrer Meinung in den Elementarschulen zu behandeln seien, in bestimmtem Zusammenhange vorzutragen, und auf eine, mit klarem Bewußtsein aufgefaßte Einheit zu beziehen. Ich halte diese Aufgabe noch nicht für gelöset. Der oberflächliche Blick lehret, daß dabei ganz eigentümliche Schwierigkeiten zu besiegen sind. — Ein sehr wesentlicher Teil der gemeinnützigen Kenntnisse oder der Weltkunde für Schulen ist die Kunde der Erdoberfläche, oder die Erdbeschreibung. Vor allen Dingen muß der Schüler den Boden und den Weltkörper kennen, auf dem er zu leben bestimmt ist, den Raum, in welchen die ewige Vorsicht ihn gesetzt hat. Dieser Raum könnte als die, alle anderen Kenntnisse von der Natur umfassende und umschließende Einheit angesehen werden, von welcher Ansicht auch Herr Graser ausgeht. Ich lasse dieses übrigens dahingestellt, teile aber mit ihm die Meinung, daß der Unterricht in der Erdkunde zu den wesentlichsten Stücken des Unterrichts über die Dinge der äußern Welt gehöre. Diese Ansicht ist auch gewiß sehr allgemein; denn wenn wir in einer Elementarschule etwas von Weltkunde antreffen, so fehlt gewiß die Erdbeschreibung nicht; gewöhnlich steht sie an der Spitze, oder ist das einzige, was vorkommt.

Soweit mir das Schulwesen bekannt ist, bleibt in bezug auf die Art und Weise, wie nun in den meisten Schulen der Unterricht in der Erdbeschreibung erteilt wird, noch sehr viel zu wünschen übrig. In sehr vielen Schulen diktieren die Lehrer ihren Schülern das, nach ihrer Meinung Wissensnötigste der Erdkunde, und die Schüler prägen dieses Diktierte wörtlich ihrem Gedächtnisse ein. Wo dieses am allerschlechtesten betrieben wird, bekommen die Kinder keine Landkarte zu sehen; besser ist es doch immer schon, wenn der Lehrer sich die Mühe giebt, das Auswendiggelernte seinen Schülern auch auf den bunten Flächen, Landkarten genannt, zu zeigen. In der Regel be-

ginnt dieser geographische Unterricht mit allgemeinen Sätzen aus den mathematischen Teilen der Geographie, also mit dem Allgemeinsten, Entferntesten und Schwersten, und geht dann allmählich zum Spezielleren, Näheren und Leichteren über. — Auf ähnliche Art sind auch die meisten Lehrbücher über Geographie eingerichtet, von dem alten Fabri an bis auf Selten, einen der besten neueren Schriftsteller über Erdbeschreibung. In vielen andern Schulen wird den Schülern ein gedruckter Abriß der Geographie in die Hand gegeben, und der Unterricht nach demselben, als Leitfaden, erteilt. Hier hängt es zum Teil von der Bildung des Lehrers ab, ob ein solcher Unterricht Früchte bringt oder nicht. Aber nach meinem Bedünken ist der Gang, den der geographische Unterricht in den meisten Schulen nimmt, doch immer nicht ganz der rechte. Ich muß daher näher angeben, wie ich meine, daß derselbe erteilt werden müsse — was und wie. Über beides ist man nicht einig. Nach meiner Ansicht verfehlt man es in den meisten Schulen in dieser doppelten Hinsicht: Man giebt den rechten Stoff nicht, und behandelt ihn in verkehrter Manier.

Wenn ich mich in dieser Hinsicht so entschieden ausdrücke, so will ich damit nichts weniger, als ein rechthaberisches keckes Urteil, sondern nur die Festigkeit meiner Überzeugung von der häufigen Verkehrtheit des gewöhnlichen geographischen Unterrichts aussprechen, und den Versuch rechtfertigen, den ich in der nachfolgenden Schrift mache. Zugleich aber legt mir das ausgesprochene Urteil die Pflicht ob, meine Ansicht über Gehalt und Form des geographischen Unterrichts näher darzulegen.

Der Mensch betritt in irgendeiner Stelle auf der Oberfläche der Erde den Schauplatz der Welt. Für bei weitem den größten Teil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt; und selbst für diejenigen, welche über diesen kleinen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder einem Staate. Wenn es nun wahr ist, daß der Mensch sich zum Teil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschauet; wenn es wahr ist, daß es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, daß man in den Verhältnissen des Lebens nur insoweit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse richtig aufgefaßt hat; wenn es endlich wahr ist, daß der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seinesgleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen

Vereine zu erreichen im stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, daß von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntnis des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei. Ich glaube nicht, daß dem jemand widersprechen wird.

Fassen wir den vorliegenden Gegenstand aus pädagogischem Gesichtspunkte auf, so gelangen wir zu derselben Ansicht, und wir finden den richtigen Weg für den Vortrag der mitzuteilenden Kenntnisse. Es ist bekannt, daß die Mehrzahl der Menschen in einer oft unbegreiflichen Unkenntnis ihrer nächsten Umgebung lebt. Ebenso bekannt ist es, daß man die Dinge der Welt nur dadurch richtig kennen lernt, daß man sie mit seinen Sinnen anschaut, ihr Verhalten beobachtet und sie zum Gegenstand seiner Beurteilung macht. Nicht weniger bekannt ist es, daß man unbekannte, fremde Dinge, die unserer sinnlichen Wahrnehmung entrückt sind, nur dadurch kennen lernen kann, daß man sie mit ähnlichen bekannten Gegenständen zusammenhält, und mit ihnen vergleicht, wie es denn überhaupt ein unwiderleglicher, den Lehrern aber in seiner unendlichen Wichtigkeit und Fruchtbarkeit noch immer nicht hinlänglich bekannter pädagogischer Grundsatz ist, daß der Mensch überhaupt das Unbekannte durch Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem, und durch Anreihung an Bekanntes richtig auffaßt und kennen lernt. Auf welchem Wege können und sollen wir daher unsere Schüler mit fremden, ihrem Gesichtskreis entrückten Gegenständen der Erdbeschreibung bekannt machen? Welch anderes Mittel giebt es dazu, als die Kenntnis der nächsten, mit offenen Augen und mit Verstand aufgefaßten Umgebung seines Hauses und seines Wohnortes? Wie ist es doch anzufangen, daß der Schüler sich eine richtige Vorstellung von dem Laufe eines Flusses, der Abdachung eines Gebirges, der Verbindung der Thäler und ähnlicher Dinge mache, wenn er nicht zur klaren Auffassung solcher Verhältnisse in seiner Umgebung angeleitet worden ist? Man meine doch ja nicht, daß sich das alles von selbst mache, und in dem Unterrichte als bekannt vorausgesetzt werden könne. Um von diesem Vorurteile zurück zu kommen, stelle man gewöhnlichen Schülern von etwa zwölf Jahren doch einmal die Anforderung, eine einigermaßen richtige Beschreibung ihrer nächsten Umgebung zu entwerfen, und man wird erfahren, wie wenig genau und wie lückenvoll sie das Nächste angeschaut, und wie wenig sie ein lebendiges treues Bild ihrer Heimat in ihrer Einbildungskraft mit sich herumtragen. Und nun mache man einen Schluß darauf, wie wenig es dem Schüler und dem Menschen überhaupt möglich ist, das Entfernte,

mit leiblichen Augen nicht zu Erschauende in Vorstellungen aufzufassen, wenn dieses nicht durch Zusammenhaltung und Vergleichung des Unbekannten mit Bekanntem ermöglicht wird.

Aus diesen, nach meinem Bedünken unwiderleglichen Behauptungen folgt, daß wir in dem geographischen Unterrichte der nächsten Umgebung und den Räumen, in welchen der Schüler vorerst zu leben bestimmt ist, den ersten Rang einräumen, mit dem Nächsten beginnen, und allmählich zum Entfernteren fortschreiten müssen. Der Inhalt des ersten geographischen Unterrichts wird daher aus der nächsten Umgebung genommen, und der Grundsatz vom Bekannten zum Unbekannten, welcher hier mit dem, vom Nächsten zum Entfernteren zusammenfällt, soll den Unterricht in der Geographie, wie in der gesamten Weltkunde beherrschen.

Wenn der Lehrer in die bisher aufgestellten Behauptungen einstimmt, so wird derselbe mit mir die weitere Frage thun, welche Gegenstände der nächsten und näheren Umgebung den Stoff des ersten Unterrichts in der Erdbeschreibung ausmachen sollen.

Wir fassen die zu berücksichtigenden Verhältnisse unter vierfachem Gesichtspunkte auf. Das erste ist die Kenntnis des Raumes, wie Gott der Herr ihn geschaffen hat, die Betrachtung der natürlichen Verhältnisse der Erdoberfläche, Höhen und Tiefen, Flüsse und Meere, Wärme und Kälte u. s. w. Das zweite ist die Kenntnis derjenigen sichtbaren Dinge, welche der Mensch hervorgerufen hat: Städte und Dörfer, Landstraßen und Brücken, Kultur des Bodens und Fabrikerzeugnisse u. s. w. Das dritte ist die Kenntnis der bestehenden Einrichtungen zu einem geregelten Leben in Gemeinschaft und Wechselwirkung. Das vierte endlich ist die Kenntnis der Bewohner eines bestimmten Erdraumes selbst, ihr sittlicher und intellektueller Standpunkt, ihre physische Beschaffenheit, ihr Charakter, ihre Sitten und Gebräuche.

Die bisherige Behandlung der Geographie hat die beiden ersten Teile des eben angegebenen Inhaltes des Unterrichts in der Weltkunde ihrer besonderen, aber einseitigen Aufmerksamkeit gewürdigt; weit weniger, fast gar nichts ist inbetreff der beiden übrigen Teile geleistet worden. Eben damit begründe ich die oben schon ausgesprochene Meinung, daß für den Unterricht in der Weltkunde noch bei weitem nicht alles geleistet sei. Ich halte nämlich die Kenntnis der beiden letzten Teile für das Wichtigste in diesem Unterricht, wenn er wirklich Bildung für das Leben erstreben soll, und ich stimme den Behauptungen Grasers bei: „Ein Unterricht, welcher lediglich darin besteht, daß er dem Schüler die Einteilung der Erde und der Länder angiebt, Meere, Flüsse und Städte aufzählt, von Produkten der Länder und ihrer Benutzung, sowie von Verfassungen und

Kirchensystemen spricht, und auf dem buntfarbigen Papiere, Landkarte genannt, mit dem Finger tüpfend hin- und herspringt — ist kein Unterricht fürs Leben." Woher kommt es doch, daß unsere Mitbürger so wenig Interesse für die bürgerliche Gemeinde, in der sie leben, so wenig Aufopferungsfähigkeit für allgemeine Angelegenheiten, so wenig Weitherzigkeit und Hochsinn für eine edle Gestaltung des gemeinsamen Lebens im Staate an den Tag legen? Ich weiß sehr wohl, daß Lückenhaftigkeit oder Verkehrtheit des Unterrichts in den Schulen daran nicht allein, vielleicht nicht einmal zum größten Teile schuld ist; aber gewiß haben diese ungünstigen Verhältnisse zu dieser beklagenswerten allgemeinen Erscheinung mitgewirkt; gewiß kann ein klarer, von der rechten Gesinnung ausgehender Unterricht über bürgerliche Verhältnisse ungemein viel dazu beitragen, daß die künftigen Bürger die Aufgabe ihres Lebens als eine gemeinschaftliche betrachten, bis sie endlich dahin gelangen, das eigene Interesse nicht von dem allgemeinen zu trennen, jenes diesem unterzuordnen, und endlich, von der Idee einer edlen Gemeinschaft im Leben ergriffen, in Tüchtigkeit und Aufopferungsfähigkeit für gemeinsame Interessen zu leben und zu wirken.

Dazu wird zunächst als unerläßliche Bedingung erfordert, daß der heranwachsende Mensch seine Umgebung kenne, den Zweck öffentlicher Einrichtungen und Anstalten auffasse und ihre Notwendigkeit einsehe. Diesen Grund hat die öffentliche Schule zu legen. Das öffentliche Leben muß ihn, als vorhanden, voraussetzen, um darauf fortzubauen. An uns Lehrern ist es, dieses als eine unserer wichtigsten Pflichten zu betrachten, wenn wir für das Leben in edler Gemeinschaft, für Gemeinsinn nnd Aufopferungsfähigkeit vorbereiten wollen. Es ist dieses ein Zielpunkt eines bildenden Unterrichtes in der Weltkunde. Man hat so häufig und so lange über das Wesen der wahren Aufklärung gestritten, und noch ist man, wie es scheint, darüber zu keinem allgemeinen Einverständnis gelangt. Und doch ist es nach meinem Bedünken leicht nachzuweisen, daß die Aufklärung nicht in der Summe des Wissens, nicht vorzugsweise in einseitiger Verstandesbildung, nicht in der Verbreitung gewisser, vermeintlich festliegender Kenntnisse, auf Treu und Glauben anzunehmen, sondern neben der Entwickelung selbständiger Einsicht, bestehe in der Förderung der Gemütsbildung und in der Entwickelung der Gesinnung, in sittlichen und religiösen Grundsätzen für die Veredelung eines heiteren, frohen und schönen Lebens thätig zu sein. Nicht gelehrtes Wissen, nicht technische Fertigkeiten, nicht Berufsbildung gehören zur allgemeinen wahren Aufklärung, sondern Umfassung der gemeinschaftlichen Interessen des öffentlichen Lebens. Diese aber kann nicht erstrebt werden ohne Kenntnis der Formen und Einrichtungen des öffentlichen

Lebens, und ohne Ergreifen des lebendigen Geistes, um deswillen jene Formen da sind. Das sind Hauptelemente der wahren Aufklärung und Hauptzielpunkte des Unterrichts über den Raum und den Inhalt des öffentlichen Lebens. Haben wir dieselben erstrebt, so ist der wichtigsten Anforderung, die dieser Unterricht uns stellt, Genüge geleistet worden. Überhaupt ist der wichtigste Teil des erdkundlichen Unterrichts beendigt, wenn derselbe nach den oben angegebenen Gesichtspunkten dem Schüler zur Kenntnis der Provinz oder des Staates, in welchem er zu leben berufen ist, verholfen hat. Das Nächste ist die Kenntnis der bürgerlichen Gemeinde und des Kreises, welchem der einzelne Schüler angehört, woran sich die Kunde der Provinz anschließt. Gestatten es die Verhältnisse der Schüler nicht, in dem geographischen Unterrichte weiter zu schreiten, und die weitere Umgebung nur anzudeuten, so ist der Schüler durch den bisherigen gründlichen und vielseitigen Unterricht befähigt worden, sich in der Folge seines Lebens, wenn dasselbe ihm dazu die Aufforderung und Gelegenheit bringt, in Ansichten über die Natur der Dinge weiter fortzubilden, und eine allgemeinere Stufe der Ansicht und Ausbildung zu gewinnen, und er ist nun mit denjenigen Kenntnissen, und, so Gott will, Gesinnungen durchdrungen, welche eine gedeihliche, gesegnete Wirksamkeit in seinem künftigen Berufe als Bürger und Staatsmitglied bedingen, d. h. das Hauptziel aller Unterweisung und Bildung ist nun, soweit dessen Erstrebung dem erdkundlichen Unterrichte obliegt, angestrebt und erreicht worden. Was nun etwa noch folgen könnte, ist zwar keineswegs für die Ausbildung des Menschen ohne Einfluß und Wert, aber die Bedeutung desselben ist doch immer nur, gegen jene Hauptsache, ein Gegenstand zweiten Ranges.

Nach diesen Erörterungen möge es mir vergönnt sein, kurz darzustellen, was in den angegebenen Beziehungen ein Leitfaden für den ersten Unterricht in der Weltkunde zu leisten hat, was dem Lehrer obliegt, und welche Anforderungen an den Schüler zu machen sind.

Ein Leitfaden für den ersten Unterricht in der Weltkunde soll sich, wenn anders die ausgesprochenen Grundsätze richtig sind, nach denselben richten. Er muß also mit der Kunde der Heimat im engeren Sinne beginnen, daran die Beschreibung des Kreises reihen, und darauf zur Kenntnis der Provinz übergehen. Er muß alles enthalten, was in diesen Unterricht gehört, eher zu viel, als zu wenig, weil der einzelne Lehrer leichter ausscheiden und weglassen, als zusetzen kann.

Das weniger Wesentliche muß kurz, das Bedeutendere aber ausführlich mitgeteilt werden. Außerdem hat sich der Verfasser eines solchen Buches dahin zu befleißigen, daß die gewöhnliche Trockenheit

und Dürre der meisten geographischen Schriften sorgfältig vermieden werde.

In der Natur tritt uns, selbst in öden Gegenden, wenigstens in den besseren Jahreszeiten, eine gewisse Fülle entgegen, und wir fühlen uns durch die innere Wahrnehmung der die Natur durchdringenden Kräfte zum Leben und zur Thätigkeit angeregt. In dieser Beziehung soll eine Beschreibung der Natur einige Ähnlichkeit mit ihr haben.

Soll nun der Unterricht in der Weltkunde gedeihen, so muß der Lehrer derselben gewisse Eigenschaften besitzen. In der Vergangenheit, die vielleicht hier oder da noch Gegenwart ist, war es Sitte, an Gelehrtenschulen demjenigen Lehrer, den man zu nichts anderem brauchen konnte, den Unterricht in der Naturkunde zu übergeben, und es war gewissermaßen ein Schimpf, die Naturgeschichte zu lehren. Diese Geringschätzung eines sehr wichtigen Unterrichtsfaches mochte einesteils von einseitiger Überschätzung des klassischen Altertums und philologischer Gelehrsamkeit und anderenteils der schmählichen Unkunde der meisten in Gegenständen der Naturkunde herrühren. Zum Teil ist man von diesem Extrem zurückgekommen. Die neuere Zeit hat die Naturgesetze vielseitiger durchforscht; das Leben selbst zeigt uns die Unentbehrlichkeit gründlicher Naturkenntnisse, damit die Natur durch die Natur bezwungen werden könne; auch ist man von der Überschätzung philologischer Kenntnisse zum Teil zurückgekommen. Alle diese Umstände haben dazu beigetragen, den Wert der Naturkunde auch in den Schulen zu steigern und zu erhöhen.

Die Eigenschaften nun, die ein Lehrer der Weltkunde besitzen muß, sind folgende: Zuerst muß er den Gegenstand seines Unterrichts genau und gründlich kennen und zwar durch eigene Anschauung, also nicht aus Büchern und durch Studieren, Lesen und Hörensagen, sondern durch das Leben und den Umgang mit der Natur.

Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimat, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Teil seiner Provinz, nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht bloß in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie tot ist doch der Unterricht über die lebendige Natur, von jenem Manne erteilt, und wie belebt die Darstellung dieses Kenners alle seine Schüler!

Der Unterschied ist der: Jener spricht, was er dem Worte, oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung, und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild derselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur.

Das ist daher eine unerläßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe.

Demnächst muß er eine hohe Anschauung von der Natur, richtige Begriffe von dem Zwecke des Zusammenlebens haben, und selbst im Leben in der rechten Weise wirken.

Ich meine nicht, daß sich die Verehrung des Menschen vor der Natur und ihrem Walten, und die Zuversicht, daß sie untrügliches Zeugnis ablege von dem Wirken eines göttlichen Geistes in ihr und durch sie, sich leicht oder überall in Worten aussprechen solle. Namentlich bin ich der Sucht gram, jede Gelegenheit, selbst mit den Haaren und ohne Verstand (und doch nur durch Reflexion, die aber hier an der unrechten Stelle ist) herbeizuziehen, Worte zu machen von angeblichen Beweisen der Weisheit des Schöpfers. Ich nenne die gewöhnlichen Beweise oder Nachweisungen mit Absicht angebliche oder vorgebliche, scheinbare. Denn bei einiger Konsequenz — und der Verstand, der hierin operiert, soll ja überall konsequent sein — läßt sich ebenso gut das Gegenteil darthun. Also beweisen jene Beweise nichts; sie sind daher Schein und Täuschung und Trug. Ich kann diesen Gegenstand hier nicht weiter ausführen, und bemerke nur noch, daß der Lehrer sich zu hüten hat, Gefühle erregen zu wollen, wo der Verstand und klare Erkenntnis ihr Recht behaupten; es nicht zu übersehen, daß nicht der Verstand den weisen, grundgütigen Schöpfer aus der Natur herausnimmt, sondern daß der Mensch unmittelbar im Bewußtsein, man nenne es Gefühl oder Vernunftanschauung oder wie man will, das Walten des göttlichen Geistes in dem Universum gewahrt. Wer dessen in sich untrüglich gewiß geworden ist, dem fehlt auch eine großartige Ansicht von der Natur nicht, und dem ist die alte Behauptung, daß auch die Natur Gott offenbare, kein leeres Wort. Ihm braucht man nicht zu sagen, wo und wie er in seinen Schülern durch den Unterricht in der Weltkunde auch ein tieferes Gefühl und eine höhere, nicht auf Begriffen fußende, Naturansicht erregen möge; jedem andern aber bleibt das, was sich darüber sagen ließe, ein leeres Wort. Daher thut man am besten, es zu übergehen.

Von sehr vielen, nach frommem Schein schmachtenden Schriften unserer Zeit, gilt gewiß die Ansicht Lichtenbergs, daß ihre Verfasser gewöhnlich um so mehr von der Größe ihres Schöpfers sprächen, je weniger sie sich selbst imstande fühlten, durch ihre Werke ihre eigene Größe an den Tag zu legen.

Nach der oben schon ausgesprochenen Ansicht soll nun der Unterricht in der Weltkunde vorzugsweise ein Unterricht fürs Leben sein; d. h. derselbe soll sich ganz besonders die Zwecke stellen, den

Schüler mit einer richtigen höheren Ansicht vom Leben zu erfüllen,* und ihn mit der Gesinnung zu durchdringen, dieser höheren Ansicht gemäß zu wirken. Wir reden in der Weltkunde ja nicht bloß von dem gegenseitigen Verhältnis der Sonne und der Erde, ihrer Anziehung und Abstoßung, nicht bloß von der Wechselwirkung zwischen Licht und Erdboden, sondern auch von dem rechten oder unrechten Verhältnis der Menschen unter einander, und von dem rechten Ideal der Gemeinschaft und Wechselwirkung zur Gestaltung eines höheren und fröhlichen Lebens in Thätigkeit und Eintracht. Oder hat das Leben etwa schon alle Aufgaben gelöset, und bleibt uns nichts mehr zu wünschen und zu thun übrig? Das erste ist hier wieder, daß der Lehrer die Verhältnisse des Lebens in der Gemeinschaft selbst genau kenne. Wir treffen in dieser Beziehung eine außerordentliche, auf den ersten Blick sehr befremdende Unwissenheit unter den Menschen. Wie viele Menschen in einer Stadt von 2000 Seelen mögen wohl richtige Kenntnisse von ihrer Gemeindeverfassung, von deren Verhältnis zur Regierung und zum Staate, von dem Polizei- und Justizwesen, von Recht und Gerechtigkeit im Lande haben? Und doch soll jeder als tüchtiges Glied in seiner Gemeinde, und als Träger des Staates dastehen, und sogar im Notfall sein Blut für seine Gemeinde und den Staat zu verspritzen gesonnen sein. Das sind eigentlich Widersprüche, denen allein zwar die Schule nicht begegnen kann, zu deren Beseitigung aber sie sehr viel beizutragen vermag, sowohl durch den Unterricht des Lehrers, wie durch sein Leben.

Es wird immer besser, liebe Freunde! Ehemals hielt man die Lehrer für Pedanten, die vom Leben weniger wüßten, als der gemeinste Handwerker, und kein Mensch dachte daran, daß die Schule Unterricht und Bildung fürs Leben geben könne und solle. Aber diese Ansichten haben sich zum Vorteil der Schule und der Lehrerverhältnisse außerordentlich geändert. Zwar ist der Lehrer noch von der Teilnahme und der Einwirkung auf öffentliche Angelegenheiten ausgeschlossen, wie z. B. die preußische Städteordnung ihn mit dem Geistlichen von der Ausübung gewisser Bürgerrechte ausschließt; allein auch dieses wird, nebst anderem, die Zeit besiegen, wenn es Zeit ist. Es wäre nicht gut, wenn alles auf einmal würde.

Aber das Eine übersehe man nur nicht, daß der Lehrer, soll er anders nicht für die Schule, sondern für das Leben wirken, auch ein Mensch des Lebens sein, folglich die bestehenden Verhältnisse desselben, und die wahren Zwecke des gesellschaftlichen Lebens in der Idee aufgefaßt haben müsse. Je mehr der Lehrer durch und für das wahre Leben gebildet ist, desto mehr wird er einen Unterricht fürs Leben

* Im Original „erfassen", was wohl ein Versehen ist.

erteilen. In den nächsten Jahrhunderten werden daher gewiß noch unerwartete Änderungen mit den Schulen vorgehen. Diese langsam und sicher, auf dem Wege der Pflicht, durch die rechten Grundgedanken der Gerechtigkeit und Humanität einzuleiten und zu fördern, ist die Pflicht jedes Lehrers, zumal desjenigen, welcher die Weltkunde als ein Mittel ansieht zur wahren Menschenbildung. Es ist löblich und schön, seine Heimat zu lieben, ja von Heimatsliebe durchglüht zu sein; aber es kommt doch sehr darauf an, was er an der Heimat liebt, ob bloß die Berge und Fluren, oder die Erinnerung an die Tage der seligen Kindheit, oder ob er die Heimat liebt, weil er in ihr das Land sieht, in welchem er vorzugsweise an sich und anderen für edlere Menschheit thätig sein kann. In jenem Falle ist die Heimatsliebe irdisch und ohne besonderen Wert; in diesem Falle aber ist es eine heilige Heimatsliebe, und es ist ein köstlich Ding, daß des Menschen Herz von ihr durchdrungen sei.

Was nun endlich der Schüler der Weltkunde zu thun hat, braucht kaum auseinandergesetzt zu werden, wenn nur der Lehrer das Rechte thut. Doch wollte ich noch das Eine herausheben, daß er nach und nach, wie der Unterricht weiter fortschreitet, die Teile der Erdoberfläche, welche beschrieben worden, genau abzeichnen muß; die Gegenstände seiner nächsten Umgebung nach der Natur, die entfernteren nach Angabe und Vorzeichnung des Lehrers. Wo es nur möglich ist, muß der Schüler selbst mit Hand anlegen. Er zeichnet deshalb auf Schiefertafel und Papier, teils Einzelnes, einen Fluß, einen Berg, eine Stadt u. s. w., teils kleine Ganze, ein Flußgebiet, einen Kreis, eine Provinz u. s. w.

---

10. = Über den Unterricht in der Physik. =*

Rhein. Bl. N. F. XXI. S. 307 f.

1840.

Bei dem Unterricht in der Physik, den ich sowohl inbetreff seines Einflusses auf Geist und Charakter der Schüler, als inbezug auf ihre

* 1836 erschien „Die Experimentalphysik, methodisch dargestellt von J. Heussi. Berlin. Erster Kursus. Kenntnis der Phänomene“. Der zweite Kursus, der 1838 erschien, legte die Gesetze dar, der dritte sollte die Ursachen und den inneren Zusammenhang der Erscheinungen betrachten. Diesen Gang findet Diesterweg richtig; er entspricht auch im allgemeinen seiner Didaktik; aber er tadelt (Wegweiser 2. Aufl. II, S. 139), daß Heussi auch im ersten Kursus allgemeine Sätze vorträgt, die durch die Erscheinungen nur illustriert werden. Dagegen wurde nun, auch in den Rhein. Bl. von einem Ungenannten,

künftige Befähigung zum Eingreifen in höhere praktische Lebensrichtungen über den Wert der Naturgeschichte setze, leiten mich folgende Ansichten, und ich beurteile nach einem Teil derselben die über Physik erscheinenden Lehrbücher:

1. Die Sache muß vom Lehrer mit den Schülern ganz unabhängig vom Lehrbuche behandelt werden; es wird, selbst wenn ein Abschnitt zur Vorbereitung gedient hat, als nicht existierend betrachtet, daher auch in den Lehrstunden weder in den Händen, noch auf den Pulten der Schüler geduldet.

2. Ausgegangen wird von einfachen, den Schülern entweder bereits im allgemeinen schon bekannten oder ihnen erst vorzuführenden, jedenfalls aber genau in allen einzelnen Teilen zu besprechenden konkreten Thatsachen. Alles das, worauf, wie der Lehrer weiß, bei dem nach Betrachtung der Thatsachen anzustellenden Denkprozeß das meiste ankommt, wird mit besonderer Genauigkeit betrachtet und fixiert. Fixiert mit den Augen, festgestellt in so bestimmtem Ausdruck, als es möglich ist. Natürlich von den Schülern, unter Leitung des Lehrers. Von Vorsagen oder ungeduldigem Zuhilfekommen ist keine Rede. Es giebt keine größere Selbstentäußerung, d. h. keine schwerere, als die: den eigenen Denkinhalt für sich zu behalten und bloß als Ziel, wohin die Schüler mit eigenen Kräften streben sollen, innerlich still festzuhalten. Dies ist der tiefere Grund, warum es so wenig geistkräftigende Lehrer giebt. Sie können nicht an sich halten; der Stoff hat sie, aber sie haben den Stoff nicht; sie entschuldigen oder rechtfertigen vermeintlich das Eingreifen und Vorsagen mit der Notwendigkeit des Zeitgewinnes; aber es ist klar, daß durch ihr Benehmen nur die Zeit verloren geht, weil für die eigentliche Entwickelung in selbstthätigem Denkprozeß dem Schüler gar keine Zeit bleibt. Jenes ist auch der tiefere Grund aller Einreden gegen die dialektische — sowohl monologisch- als dialogisch-entwickelnde — Methode, auf Schulen wie auf Universitäten. „Der Mensch ist auch die Methode", d. h. unter anderm: was einer nicht vermag, das hält er, weil unmöglich für ihn, auch für unmethodisch. Sieht ein solcher andere dieses leisten: so fehlt in der Regel die vorurteilsfreie Beurteilung, der freie Standpunkt, oder man sucht den Grund in subjektiver Eigentümlichkeit. In letzterem haben sie, so wie die beiden

---

Einsprache erhoben, die Diesterweg Veranlassung giebt, die methodische Frage weiteren Kreisen vorzulegen. Diesterweg hat in der 3. Aufl. des Wegweisers den Heussischen Gang als verfehlt bezeichnet. Er mußte bedenken, daß Physik allgemeine Naturkunde geben will. Diesterwegs analytischer Unterricht hätte auch bei der ersten Betrachtung der Phänomene dem Wie? und Warum? nicht aus dem Wege gehen können. Heussis Buch mißfiel auch zunächst deshalb, weil es die drei Stufen von Anfang an vermischte.

Personen einander gegenüberstehen, recht, aber in dem Schluß auf das Allgemeine und darin total unrecht, daß sie nicht bedenken, daß junge Männer, welche erst Lehrer werden wollen und dazu gebildet werden sollen, inbetreff der Lehrweise noch keine individuelle Bestimmtheit angenommen haben, daß dieselbe ihnen erst angebildet werden soll. An den alten Heftreitern und Vorpredigern wäre die Mühe verloren. Was diese können, kann jeder, der sprechen kann und sich etwas eingelernt (eingelernt, nicht eingelehrt) hat; entwickeln aber kann nicht jeder, der, wenn auch noch so geläufig, sprechen kann und wenn auch noch so viel gelernt hat. Stammen die Wahrheiten aus dem Himmel oder aus der Erde? Diese Frage ist wichtiger und einschneidender, als viele wissen. Je nachdem sie einer beantwortet, je nach dem ist seine Methode. Für die Religion ist es klar. Aber es gilt auch von der Physik. Für viele gilt jetzt noch, was ein reines Produkt der Menschheit ist, als — eine Offenbarung z. B. eine Wissenschaft. Sie nehmen sie als reife Frucht von den Bäumen und stellen sie reif auf den Tisch. Aber sie überlegen nicht, daß dem menschlichen Geiste die wissenschaftliche Verdauungskraft nicht angeboren ist, und sie können es nicht wissen, wann der geistige Magen anderer wieder frischen Hunger hat. Man kann den leiblichen Hunger ja nicht einmal einem anderen ansehen. Darum setzt man sich über alle so bedenkliche, beunruhigende Fragen hinaus und — doziert und diktiert. Redet nur von neuem altem Schlendrian das Wort, spottet über die Anstrengungen der — um ihnen einen verständlichen Namen zu geben — Pestalozzischen Lehrer (ihre Zahl ist klein genug); witzelt über ihre Anstrengung, sich über die Sphäre des vulgären Menschenverstandes zu erheben: wir werden die Früchte dieser Bemühungen bald ernten. Was einer nicht kann oder mag, davon redet er sich oder auch anderen ein, es tauge überhaupt nicht. Es giebt, wiederholen wir, keinen größeren Beweis der Selbstentäußerung, der Selbstbeherrschung, als das wahrhaftige Lehren. Der Gedanken entwickelnde Lehrer der Physik hat sich zu üben.

3. In den einzelnen Thatsachen, die hier Erscheinungen sind, liegt das Gesetz. Das Allgemeine ist in der konkreten Erscheinung. Wer diese vollkommen erkennt, erkennt auch den allgemeinen Verlauf. Nur muß das Besondere abgesondert werden. Solches erlaubt eine zu einer Reihe gehörende Erscheinung besser als eine andere derselben Reihe. Nach diesem Gesichtspunkt muß die Wahl geschehen. Nach gewöhnlicher Ansicht kann das Was von dem Wie nicht geschieden werden. Dieses betrifft die Grundansicht Heussis. Das Wie ist das eigentliche Was. Bloß dieses, gäbe — scheint es — eine rein äußerliche Betrachtung, wie sie nicht einmal auf der ersten Stufe des naturhistorischen Unterrichts geduldet

werden darf. In dem Wie steckt das Gesetz, oder es ist das Gesetz. Ihm nahe liegt das Warum. Mag man bei ihm in der Regel nur zu hypothetischer Erkenntnis gelangen; sie ist Gewißheit, wenigstens eine dem Standpunkte, auf dem der Schüler oder auch die Wissenschaft steht, entsprechende (vorläufige, folglich zum Weiterforschen antreibende, also den subjektiven und objektiven Fortschritt einleitende) Gewißheit. Die Pointe der Geschicklichkeit des Lehrers der Physik liegt darin, daß er die Schüler anleitet, in dem Besonderen das Allgemeine zu erkennen. Hic Rhodus!

4. Was weiter die Auswahl des Stoffes betrifft: Charakteristische, einfache Erscheinungen (reine Repräsentanten einer Reihe) sind auszuwählen. Sie sind das Material des einzuleitenden Denkprozesses, auf den es ankommt. Auf das Wesentlichste ist sich zu beschränken. Komplizierte Erscheinungen, interessante Notizen, historische Data kann das Lehr- oder Handbuch beifügen. Deren Aneignung ist Nebensache, kann größtenteils der durch den Unterricht gestärkten Kraft überlassen werden. Es ist Zuthat, Dessert. Der Unterricht hat es damit nicht, sondern mit der Aufsuchung und Aufstellung von Schlußreihen zu thun. Die Lehrstunden sind Turnstunden, keine Spaziergänge, keine Turnfahrten. Drastisch!

5. Ehe wir in der Betrachtung des Heussischen Verfahrens weiter gehen, gestatten wir uns noch zwei Bemerkungen.

Für unumstößliche Grundsätze der Didaktik für den gesamten Unterricht der Jugend gelten:

a) Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen, oder wie Weiß (Erfahrungen und Ratschläge, II., 1839, S. 53) es ausdrückt: „Der Unterricht muß, behufs der Gemütsbildung (Gemüt ist ihm der ganze innere Mensch), überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen"; b) die Begriffe müssen aus den anschaulichen Vorstellungen entwickelt werden. Über diese Grundsätze wird nicht gestritten, wohl aber darüber: ob die Anschauungen von den Begriffen getrennt werden dürfen. Daß sie ihnen vorhergehen, auch die Begriffe, nicht nur die logischen oder abstrakten, sondern die psychologischen, dynamischen, worauf es hier gerade ankommt, ihnen folgen müssen, wird von allen zugestanden. Aber über die Verbindung oder Trennung jenes Fortschrittes vom Anschauen und Beobachten zum Begreifen, ob es zweckmäßig sei, dem einen, ersten Kursus jenes, einem zweiten dieses zuzuweisen, das ist der Sinn der vorliegenden Frage. Kant und nach ihm Weiß scheinen sie zu verneinen. Jener nennt an irgendeiner Stelle die Begriffe ohne Anschauungen leer, die Anschauungen ohne Begriffe vag.* Und Weiß sagt in dem an-

* Kant sagt „blind".

gezogenen Werke, S. 56: „Beobachten und Begreifen sind, ebenso wie Anschauen und Denken, zwar psychologisch verschiedene Thätigkeiten der Seele, nicht aber so getrennt von einander im Leben, daß sie bei dem Unterrichte, also pädagogisch, von einander gesondert und als in verschiedene Sphären gehörig behandelt werden dürften.“ Der Ausspruch bleibt, inbetreff der Anwendung auf die vorliegende Frage nicht wohl zweifelhaft, auch wenn Herr Weiß nicht gerade von der Physik redet. Aber es kommt viel auf den Sinn, den man in die Wörter Beobachten und Begreifen legt, an. Auf S. 55 hat Weiß dieselben so erklärt: „Beobachten ist mehr als Anschauen; es heißt: den Zusammenhang des Mannigfaltigen zur Einheit an einem Gegenstande oder einer Begebenheit durch Anschauen zu erkennen bemüht sein. Begreifen ist mehr als Verstehen; es bedeutet: sich der innern Notwendigkeit im Denken und Erkennen des so Beobachteten (des in der Einheit seiner Natur oder seines Zweckes Angeschauten) deutlich bewußt werden.“ Es leuchtet ein, daß Weiß nicht den logischen oder grammatischen, sondern den Sachbegriff meint, der, was aber nicht notwendig zum vollständigen Verständnis des Wesens gehört, nachher zur Definition ausgeprägt werden mag. Er will die Einheit des Mannigfaltigen seinem Wesen, wenn auch nicht der Form nach, vorgestellt wissen. Wir können also, diese Bedeutung der Wörter beobachten und begreifen auf unsern Gegenstand anwendend, sagen: Heussi will in dem ersten Kursus anschauen, im zweiten Beobachten und auch begreifen, im dritten vollständig begreifen lassen. Es bedarf dieses einer genaueren Untersuchung, sowohl, ob es zweckmäßig ist, als auch, ob Heussi diesen Grundsätzen gemäß verfährt. Manchmal verfährt ein Schriftsteller seinen eignen besseren Einsichten nicht gemäß. Es wäre möglich, daß uns, falls der Grundgedanke richtig befunden wird, die sonderbare Rolle zufiel, Heussi gegen Heussi zu verteidigen. —

Jacotots Methode besteht, wie bekannt: 1. in der Aneignung der Thatsachen, in dem festesten Auffassen des Historischen, das so lange wiederholt wird, bis es unverlierbares Eigentum des Geistes geworden; 2. in dem Reflektieren über die Thatsachen, damit der Schüler aus dem Besonderen das Allgemeine selbstthätig finde, und in dem Beziehen alles Neuen auf das bereits Erlernte, folglich in dem Verwenden und Anwenden des Vorhergehenden bei jedem folgenden Denkprozeß.

In diesen Stücken stimmt Heussi also mit Jacotot überein. Er geht nur weiter, und fügt noch ausdrücklich die Erklärung und Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen bei.

Ich glaube nicht, daß irgendein Sachkenner es noch bestreitet, daß man in aller Naturbetrachtung, in jedem Naturunterricht, von

den Thatsachen ausgehen müsse, um von da aus das Innere, das Gesetz zu entwickeln. Nur das bestreitet man, ob es wohlgethan sei, die Thatsachen in einem Kursus zusammenzustellen und nach Beendigung desselben die Reflexion zu beginnen, indem man behauptet, daß die Reflexion gleich mit jeder Thatsache verbunden werden müsse, einmal darum, weil die Thatsache ohne die Reflexion ein Äußerliches bleibe, oder selbst nicht einmal vollkommen aufgefaßt werden könne; dann, weil die Trennung beider der natürlichen Entwickelung, dem drängenden Fortschritt des Geistes vom (äußerlichen) Wissen zum (inneren) Verstehen widerspreche. Dieses ist der Brennpunkt des Streites.

Ob man denselben a priori, d. h. rein auf dem psychologischen Wege, wird schlichten können, ist sehr zu bezweifeln, weil die psychologischen Gesetze entweder noch zu schwankend, oder wenigstens noch nicht allgemein bekannt und angenommen sind; es scheint, daß Erfahrungen hinzukommen müssen. Deshalb ist es sehr zu wünschen, daß methodische Lehrer der Physik den einen und den andern Weg in auf einander folgenden Jahren betreten, dann über die Resultate reflektieren und sie dem Publikum mitteilen. Dieses wäre selbst die Anwendung der Jacototschen Methode auf dem Gebiete der Didaktik: erst Thatsachen, dann das Reflektieren darüber. Wir bitten die Leser dieser Blätter, welche Physik lehren, angelegentlichst, auf unsern Wunsch einzugehen.

---

11. = Bemerkungen über den Rechenunterricht. =*

Mit besonderer Beziehung auf das praktische Rechenbuch von Diesterweg und Heuser.

Rhein. Bl. (erste Folge) III. 3. Heft. S. 89 f.

1828.

Die Zwecke, welche man durch den Rechenunterricht, wie durch jedes wahre Bildungsmittel, erreichen will, sind heutzutage jedermann bekannt. Erster Zweck: Entwickelung, Anregung, Kräftigung, mit einem Worte Bildung des jugendlichen Geistes; zweiter Zweck: Kenntnis der Gesetze der Zahlen und Fertigkeit in der Behandlung derselben.

Weniger bekannt aber sind immer noch die Mittel zur Erreichung dieser Zwecke, besonders des ersten, der nur noch zu häufig, wegen bevorzugter Berücksichtigung des zweiten, hintangesetzt oder

---

* Über Diesterwegs Verhältnis zu Pestalozzi, von dem im Obigen die Rede ist, vergl. den Anfang des 8. Abschnittes unserer Biographie Diesterwegs.

ganz übersehen wird. Wenigstens muß man auf diesen Mangel des rechten Wissens und begründeter Einsicht schließen, wenn anders hier vom Thun aufs Wissen ein Schluß erlaubt ist. Noch in sehr vielen Schulen herrscht inbetreff des Rechenunterrichts der alte steife, pur praktische oder praktikantische Mechanismus, dessen Anleitung zur Ausrechnung der Exempel vom Dreisatze z. B. darin besteht, daß er die Regel giebt, das zweite Glied mit dem dritten zu multiplizieren und das Produkt durch das erste zu dividieren. Wir kennen alle diesen fünfhundert- oder tausendjährigen Herrn Schlendrian, welcher machen lehren will, ohne begreifen zu lehren, und welcher Produkte hervorbringen will, ohne sich um die Faktoren zu bekümmern. Doch zieht sich dieser alte Schuldespot allmählich zurück, seine Kräfte schwinden, und er merkt, daß die Zeit seiner Herrschaft ein Ende erreicht. Bald wird ihm hoffentlich der Gnadenstoß versetzt werden, und ein neues Jahrhundert wird ihn nur aus der Geschichte der Pädagogik, welche, wie die Weltgeschichte, hauptsächlich die Verirrungen der Menschheit darzustellen hat, kennen zu lernen Gelegenheit haben.

Rechnen zu wollen, ohne denken zu wollen, ist ebenso gut, wie atmen zu wollen ohne Lunge. Keiner kann es und keiner hat es je gekonnt, obgleich es manchmal so ausgesehen hat. Wenn aber jemand ein richtiges Fazit liefert ohne Nachdenken, so hat er nicht gerechnet, sondern mit Ziffern Blindekuh gespielt, und der Zufall hat ihm den gesuchten Mann in die Hände geliefert. Wer daher rechnen lehrt, lehrt denken. Rechenübungen sind Denkübungen, und ein Übungsbuch im Rechnen ist ein Übungsbuch im Denken.

Folglich — werden die Leser hoffentlich schließen — ist alles Rechnen (sogenanntes) Kopfrechnen.

Getroffen und vollkommen richtig! Alles Rechnen ist Kopfrechnen. Ein wichtiger Satz! Wir müssen bei ihm ein wenig stehen bleiben. Er verdient es.

Sonst betrachtet man als die beiden Teile des Rechnens Kopf- und Tafelrechnen, mündliches und schriftliches. Das wäre nun ganz gut, und es kann dabei bleiben, wenn man beide Teile des Rechenunterrichts nur nicht als zwei verschiedene Dinge ansieht und etwa meint, daß man zwar beim Kopfrechnen, nicht aber beim schriftlichen Rechnen den Kopf zu brauchen habe, nach welcher Ansicht es daher ein Rechnen mit, und ein Rechnen ohne Kopf geben würde. Die so einteilen möchten, hätten in der That so ganz unrecht nicht indem das alte Tafelrechnen wirklich ein kopfloses Rechnen war. Aber wir werden leicht begreifen, daß kein Rechnen stattfinden kann ohne Nachdenken und Überlegung, man möge sich nun der Ziffern bedienen, oder nicht. Denn darin besteht hauptsächlich der Unterschied zwischen dem sogenannten Kopf- und Tafelrechnen. Bei jenem behandelt man

die Vorstellungen von den Zahlen, ohne den Gebrauch der sichtbaren Zeichen und ohne die Vorstellung von den sichtbaren Zeichen; bei diesem bezeichnet man die Vorstellungen von den Zahlen mit sichtbaren Zeichen, deren es mehrere Arten giebt. Eine dieser Arten ist die sogenannte Ziffer. Wer daher mit Schreibinstrumenten rechnet, thut nicht etwas anderes der Art nach, als der Kopfrechner; er hat nur etwas mehr, und er bedient sich eines Erleichterungsmittels. Darum ist jedes Rechnen Kopfrechnen, und wir sollten diesen Ausdruck eigentlich verbannen, wenn Wörter sich so leicht aus der Sprache herausschaffen ließen, wie Landstreicher und Fremdlinge über die Grenze.

Beifügen muß ich übrigens noch um mein selbst willen, daß ich soeben nicht den ganzen Unterschied zwischen dem Kopf- und Tafelrechnen angegeben habe. Aber ich habe doch das herausgehoben, was hierher gehört und die Behauptung sichert, daß alles Rechnen Kopfrechnen sei. Die übrigen Unterschiede zwischen dem Kopf- und Tafelrechnen, welche so häufig noch übersehen werden, werde ich in einem der nächsten Hefte dieser Blätter darstellen.

Die Aufgaben nun unseres praktischen Rechenbuches sind vorzugsweise zum schriftlichen Rechnen bestimmt, obgleich sehr viele Aufgaben, nämlich die einfacheren, auch ohne sichtbare und ohne vorgestellte Ziffern aufgelöset werden können und sollen, wie es auch von vielen Lehrern, welche sich des praktischen Rechenbuchs bedienen, geschieht. Die Leser würden sich irren, wenn sie daraus den Schluß zögen, daß wir also auf das schriftliche Rechnen zuerst und hauptsächlich Wert legeten, dieses vorzugsweise und das Kopfrechnen nur so nebenbei betrieben wissen wollten. Wir haben in der That die entgegengesetzte Ansicht; aber wir wollten uns an das heutige Bedürfnis so vieler Schulen, deren Einrichtung eben hauptsächlich praktische und schriftliche Übung verlangt, anschließen und demselben zunächst abhelfen, mit steter Berücksichtigung der Hauptzwecke alles Unterrichtens und Bildens. Also auch wir sind der Meinung, daß es beim praktischen Rechenunterrichte zuerst und hauptsächlich auf Fertigkeit im Kopfe ankomme, daß der Gebrauch der Ziffern nie das erste, sondern immer nur das zweite sein solle, daß der Unterricht im Kopfrechnen stets um eine oder einige Stufen dem Unterrichte im Tafelrechnen voraus sein müsse u. s. w.

Demnach — werden die Leser wieder schließen — erfüllt also unser praktisches Rechenbuch die Anforderungen an einen vollständigen Leitfaden zum Rechenunterrichte nicht, indem es einseitigerweise das schriftliche Rechnen zu sehr hervorhebt und begünstigt.

In dieser Ansicht müssen wir unseren Lesern recht geben, und unser Buch trifft der Vorwurf der Einseitigkeit mit Recht, wenn es

sich für allseitig ausgeben wollte. Aber es ist auch, wie der Titel besagt, dazu bestimmt, hauptsächlich ein Übungs- und ein eigentliches Exempelbuch im schriftlichen Rechnen zu sein. Es muß daher noch etwas hinzukommen und vorhergehen, wenn es mit diesem eine vollständige Anleitung zum Rechenunterrichte sein soll, nämlich eine Anweisung zum Kopfrechnen und eine Anleitung zum Rechenunterrichte überhaupt, gehörig abgestuft und gerundet und in solcher Vollständigkeit und Ausführlichkeit, daß es den Lehrer nirgends im Stiche läßt und den Selbstunterricht begünstigt. Der erste Band einer solchen vollständigen Anleitung oder eines eigentlichen Handbuches, mit besonderer Beziehung auf das praktische Rechenbuch, wird auch in diesen Wochen bei Büschler erscheinen.* —

Wenn man bei allem Lernen das Leben nicht nur im Auge haben, sondern auch bei dem Gange des Lernens und Lehrens von dem wahren Leben die Regeln, Gesetze und Zwecke empfangen soll, so muß auch im Rechenunterrichte das Bedürfnis im Leben berücksichtigt werden. Das haben mitunter vorzügliche Rechenbücher übersehen, z. B. die von dem Pestalozzianer J. Schmid und von Tillich. Der reine Zweck, welchen diese Männer anstrebten, läßt sich aber sehr gut mit dem praktischen verbinden. Die (rein) Pestalozzische Schule scheint dies bis auf den heutigen Tag noch nicht zu begreifen. In welcher Allgemeinheit und Abstraktheit und in welcher Entfremdung vom Leben werden uns die Ideen Pestalozzis und seiner (vielleicht vermeintlichen) besten Jünger gegeben? Wie viel läßt sich denn von den erhaben klingenden Darstellungen des Universalismus, der Totalität und anderer potenzierter Hirngespinste gebrauchen oder auch nur einmal verstehen? Die neuere Darstellung der pestalozzischen Sache von den Gegnern Schmids und Pestalozzis rechtfertigen auf das vollständigste die Entfernung und den Zwiespalt letzterer gegen ihre Feinde im Leben, die nun nach Pestalozzis Tode wieder seine Freunde zu sein vorgeben. Pestalozzi hat ursprünglich etwas ganz anderes gewollt, als die jetzigen Darsteller seiner Zwecke. Durch sie ist der ursprünglich praktische und einfache Mann unpraktisch und verschroben geworden.

Niederer ist gar nicht ein Mann des praktischen Lebens, und seine öffentlichen Darstellungen werden auch der Elementarschule, welche eine Schule des Lebens sein soll, wenig oder gar keinen Gewinn bringen. Wenn man seine Sachen lieset, drängt sich überall das französische Wort „qu'est-ce que cela prouve?“ hervor.

Diese Bemerkungen konnten hier eine Stelle finden, indem ich

* Der 1. Teil des Handbuchs für den Gesamtunterricht im Rechnen ist 1830 erschienen. Den 2. Teil hat Heuser allein bearbeitet.

von der praktischen Beziehung des Unterrichts und der Bücher für den Unterricht in der Elementarschule sprach. Dem großen Gedanken „Bildung fürs Leben“ habe ich im vierten Hefte des zweiten Bandes dieser Blätter das Wort geredet. Jeder Schulschrift soll er vorleuchten. Darum hat auch ein Rechenbuch auf die Bildung fürs Leben und auf die Behandlung der Rechnungsaufgaben, welche am häufigsten im Leben vorkommen, einen ganz entschiedenen Wert zu legen. Es war das Gute der alten Rechenbücher, daß sie dieses thaten. Behandeln wir nun dieses Gute der Alten mit dem Geiste der Neueren, so verbinden wir eben in dieser Hinsicht das Gute der alten mit dem Besseren der neueren Zeit. —

Auf die bisher dargestellte Weise sorgt ein Rechenbuch für die ersten, allgemeinen und wichtigen Zwecke des Rechenunterrichts für die Mehrzahl oder für alle Schüler. Dieses ist das Notwendigste, und für das Notwendigste muß man zuerst sorgen, wie in der Haushaltungskunst, so in der Schule. Erst wenn die dringendsten Bedürfnisse befriedigt sind, dann erweitert man den Blick, und fügt zu dem Unentbehrlichen das Nützliche, und zu dem Utile das Dulce. Solcher Gegenstände giebt es auch in der Arithmetik. Ja sie sind eigentlich der Schmuck und die Blüte derselben. Nicht für jeden Schüler sind sie zugänglich und genießbar zu machen wegen der drängenden und zwängenden Verhältnisse des Lebens und der Schule und wegen der Stumpfheit vieler Köpfe. Wo aber günstigere Geschicke hereinbrechen, und die Not des Lebens nicht die Beschränkung auf das Notwendigste gebietet, da macht man mit Lust Streifzüge in das Leben und in die Wissenschaften, und schmückt den Baum der Kenntnisse und Erkenntnisse mit Blüten und Kronen. Ich rede hier von den interessanten und weitergehenden Kenntnissen in der Arithmetik, die zum gewöhnlichen Brauche im Leben nicht gerade erfordert werden. Auch diese sollen einzelnen Schülern nicht vorenthalten werden. Wo ein Lehrer das Glück hat, einen fleißigen und lernbegierigen Schüler zu unterrichten, dem das Lernen und das Suchen der Wahrheit eine Wonne ist, oder wo überhaupt geistige Verhältnisse eine Schule zu einer gehobenen machen, da greift der Lehrer mit Lust zu einigen Teilen der Arithmetik, welche den Geist vorzugsweise wecken und bilden, und die geistige Freude an der Wissenschaft nähren. Diese Teile soll also ein vollständiges Rechenbuch auch enthalten, aber geschieden von denjenigen, welche das erste und nächste Ziel anstreben.

---

12. — Sachlicher und formaler Rechenunterricht. —*

Rhein. Bl. Neueste F. III. S. 50, S. 54 f.

1859.

Die verbundene Zahl, Sach- und Meßunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Bearbeitet von C. Th. Goltzsch, Seminardirektor in Stettin. Berlin, Verlag von Wiegandt u. Grieben, 1858. (Geh. 399 S. 28 Sgr.)

Daß eine Unterrichtsschrift von einem so denkenden Manne wie Herr Goltzsch einer eingehenden Betrachtung wert ist, wenn sie sich auch nicht als eine Reformschrift ankündigte, bedarf keiner Versicherung.

Der Verfasser ist ein Gegner des „formalistischen" Unterrichts, er liebt den Lebensunterricht, die Belehrung über die sachlichen Verhältnisse, welche den Schüler im Leben erwarten, und er ist der Meinung, daß in dieser Beziehung eine Umgestaltung des Unterrichts überhaupt, insbesondere auch des Rechenunterrichts stattfinden müsse. Er geht, wie der Titel des Werkes besagt, auf eine Verbindung des Zahl-, Sach- und Meßunterrichts aus. Dem möglichen Mißverständnis, daß unter Sach- der Realunterricht zu verstehen sei, muß durch die Bemerkung vorgebeugt werden, daß nur von solchen sachlichen Verhältnissen, welche mit Zahlen und Figuren in Verbindung kommen, die Rede ist.

In gleichem Maße wie der Verfasser Freunde der Praxis, nehmen wir uns die Erlaubnis, die den bisherigen Rechenunterricht kritisierende und verwerfende einleitende Abhandlung (XX S.) — wenigstens vorerst — zu übergehen und unsere Betrachtung sofort dem Inhalt und dessen Behandlung zuzuwenden.

Das Buch erscheint buchhändlerisch als der zweite Teil des von dem Verfasser in Gemeinschaft mit Theel herausgegebenen Rechenbuches, durch welches die Schüler in Verbindung mit den bekannten Rechenstäben und -tafeln die vier Spezies in ganzen und gebrochenen Zahlen erlernen, ohne die Anwendung des Gelernten auf Übungen an sachlichen Verhältnissen, d. h. ohne das Rechnen auszuschließen. In dem vorliegenden Buche ist es nun wesentlich oder ausschließlich auf Anwendung der Zahl, d. h. auf Rechnen und Messen, abgesehen.

* Seminardirektor Goltzsch nimmt in der durch die Regulative eingeleiteten, aber schon längst vorbereiteten Reaktion eine besonders hervorragende Stellung ein. Durch die Einführung pietistischer Gebetsübungen hat er sich damals allgemein bekannt gemacht. An dem obigen Aufsatz ist bemerkenswert Diesterwegs objektives Urteil; denn das Rechenbuch von Goltzsch hatte die Absicht zu beweisen, daß auch auf dem Gebiet, in welchem Diesterweg selbst bei denen, die seine Stellung in religiösen Dingen mißbilligten, immer noch als erste Autorität galt, eine der rückläufigen Wendung der Zeit entsprechende Reform eingeführt werden müsse.

Die Auseinandersetzung der Sachverhältnisse erscheint daher dem Verfasser als erste Hauptsache. Die Abteilung der Kapitel richtet sich auch nach der Verschiedenheit derselben: Zeitmessung, Maße für Dinge und Stoffe, Wertmaße, Erwerbung und Gebrauch des Eigentums u. s. w. Über jeden dieser Gegenstände wird „sachliche Belehrung" erteilt; dann folgen die betreffenden Rechenaufgaben. Die Flächen- und Körperberechnung lassen wir noch außer Betracht, müssen aber noch beifügen, daß der erste Teil des Buches die einfachen, der zweite die zusammengesetzten Aufgaben enthält, was nicht so zu verstehen ist, als sollten letztere durch komplizierte Regeln (Proportionslehre, gerade und umgekehrte, einfache und zusammengesetzte Regel-de-Tri,-quinque u. s. w.) gelöset werden, vielmehr läßt der Verfasser überall nur die vier Spezies zu und leitet die Berechnung der Aufgaben aus den Sachverhältnissen ab.

Als Feind alles Abstrakten erläutert der Verfasser die arithmetischen Belehrungen durch einzelne Beispiele. Wie er dabei verfahren wissen will, müssen wir mit seinen eigenen Worten aus dem zweiten einleitenden Kapitel über die „Methode" angeben.

„Der Lehrer erzählt ihnen (den Schülern) z. B., daß ein Maurergeselle täglich 12 Sgr. Arbeitslohn erhalte, davon aber täglich 8 Sgr. zur Bestreitung seiner Bedürfnisse verbrauche, oder daß der Schneider von einem Vater 4 Ellen Zeug zur Anfertigung eines Rockes für dessen Sohn verlange, und daß der Kaufmann für jede Elle dieses Zeuges 10 Sgr. fordere u. s. w.; und er fordert nach derartigen Mitteilungen der Lehrer die Kinder sofort zu einem Urteile darüber auf, wie viel Geld dem Maurergesellen von seinem Arbeitslohne täglich, wöchentlich oder monatlich verbleibe" u. s. w.

Aus dem weiteren Verfolge ersieht man klärlich, daß der Verfasser mit nichten ein Freund unverstandener Verfahrungsweise ist, direkt und entschieden das Gegenteil: die Schüler selbst sollen, ohne jedwede Hülfe durch vorgeschriebene Regeln, die einzelnen Aufgaben beurteilen und frei (der eine so, der andere so) behandeln. Alle aus den Kreisen der Wissenschaft in die Volksschule eingedrungene Bruchstücke (Proportionsrechnnng u. dergl.) will er aus den Volksschulen streng verbannt wissen. Die Leser werden nichts anderes erwartet haben, auch damit einverstanden sein; wie aber jene beispielsweise mitgeteilten Anweisungen zum Verfahren eine Reform begründen sollen, da sie wissen, daß, wenn auch nicht schon von Adam Ries an, doch seit einer Reihe von Jahren kaum anders verfahren worden ist, werden sie nicht einzusehen vermögen, und Schreiber dieses weiß es auch nicht. Gehen wir jedoch noch zur Betrachtung eines Abschnitts über die einfachen Rechenaufgaben über!

Der erste behandelt die „Zeitmessung".

Erstens: sachliche Belehrung. Diese besteht in einer ausführlichen Auseinandersetzung der Vorstellungen, die man mit Tag, Woche, Monat, Jahr, Stern- und Sonnentag, wahrem und mittlerem, mit Sonnenuhr, Mittagslinie, Kalender, altem und neuem, u. s. w. verbindet. Daß der Lehrer diese Sachen und sachlichen Unterschiede wissen müsse, geben wir zu; daß er sie aber, namentlich in der in dem Buche vorgetragenen, nicht überall anschaulichen Weise selbst kapieren und den Kindern begreiflich machen könne und werde — das müssen wir sehr stark bezweifeln, indem wir zugleich meinen, daß jeder Lehrer bei dem Gebrauche irgendeines Rechenbuches, welches Zeitberechnungen enthält, den Schülern das Notwendigste gesagt haben werde. Die nun folgenden Zeitrechnungen des Buches beziehen sich, wie in anderen Rechenbüchern, auf Zeitdauer, Anfangs- und Endpunkte. Eigentümliches findet man nicht, wenn es nicht das ist, daß der Verfasser auf die Berechnung des Geburts- und Todesjahres der Dichter der Kirchenlieder und zwar darum Wert legt, weil dieselbe „es den Kindern vor Auge stellt, welche Zeiten unserer evangelischen Kirche durch die Ausgießung der Gabe des Gebets und des Gesanges vor anderen begnadigt worden sind“.

Der zweite Abschnitt handelt von den „Maßen für Dinge und Stoffe“.

1. Sachliche Belehrung; 2. Aufgaben. Jene ist sehr ausführlich und für den Lernenden lehrreich; diese unterscheiden sich nicht, weder in Inhalt noch in der Form, von dem Hergebrachten. Ich wüßte daher wiederum nicht, worin die reformierende Tendenz zu suchen sei. Wenn der Verfasser Wert darauf legt, daß der Lehrer den Schülern Gelegenheit gebe, Stoffe nach Maß und Gewicht abzuschätzen, indem er z. B. Steine und Steinchen in die Schule bringt, auf die er deren Schwere geschrieben hat, so ist dagegen nichts zu sagen; aber niemand wird auch in Abrede stellen, daß das Leben wohl jedem Kinde die Gefühlsanschauung bringt, was ein Pfund, ein Lot u. s. w. ist. Was das Leben leistet, braucht die Schule nicht zu leisten. Ob ein Schüler anzugeben weiß, daß ein ihm vorgelegter Stein 100 Pfd. wiege, das ist sehr gleichgültig; wird aus dem Schüler ein Müllerbursche, so wird er schon erfahren, wie schwer ein Zentner ist. Für die meisten Leute wäre das ein ganz unnützes Wissen. Die Kenntnis der Reduktionszahlen aber ist notwendig für alle. Hier liegt ein Belag zu der Behauptung vor, daß die „allerneueste“ Schule, die sie die „reformierende“ nennen, anfängt, sich in den Materialismus der ersten Realschulen unter Francke, Hecker und Silberschlag zu verlaufen. Sie verlegt in die Schule, was das Leben nur bringen kann und unbeabsichtigt dem wirklich bringt, der es braucht.

In den folgenden Abschnitten werden in derselben Form die

nachbenannten Gegenstände behandelt: die Wertmaße, die Erwerbung und der Gebrauch des Eigentums, der Umtausch des Eigentums oder Kauf und Verkauf, die Verpflichtungen gegen den Staat, die Benutzung fremden Eigentums, die gemeinschaftlichen auf Erwerb gerichteten Unternehmungen, die Gemeindelasten und Kommunalabgaben, das Mischen von Stoffen, die Flächenberechnung. Der zweite Teil (S. 297—384) enthält die diese Gegenstände betreffenden zusammengesetzteren Aufgaben nebst der Körperberechnung.

Im allgemeinen ist nun zu sagen, daß der Verfasser, obgleich sachliche Darstellungsweise und Stil nicht einfach genug sind, für Lehrer ein beachtenswertes Werk geliefert hat, namentlich für alle die, welchen etwa noch die Neigung beiwohnen sollte, sich selbst und mit sich die Schule vom Leben abzuschließen und — statt, dem Prinzip des Anschauungsunterrichts und der didaktischen Regel vom Nahen znm Entfernteren u. s. w. gemäß die Schüler mit der nächsten Umgebung und den in ihr liegenden Momenten bekannt zu machen — dieselben in abstrakte Fernen geographisch und geschichtlich hineinzutreiben und statt elementarisch-praktisch zu wirken, in abgelebten, abstrusen und abstrakten Formen sich zu bewegen. Für Lehrer solcher Zurückgebliebenheit leitet das Buch des Herrn Goltzsch eine zeitgemäße Kur ein. Aber auch jeder andere wird es mit Belehrung lesen und, wenn er den richtigen Weg bereits eingeschlagen hatte, sich darin befestigt sehen. Namentlich beschränkt der „Meßunterricht" den Inhalt auf das unmittelbar Praktische mit Beseitigung aller wissenschaftlichen und unanschaulichen Zuthat.

Daß aber diese Schrift eine Umgestaltung oder gänzliche Reform des Unterrichts in den mathematischen Gegenständen hervorbringen werde und müsse, wie der Verfasser meint, das müssen wir direkt in Abrede stellen.

Schon in früheren Schriften hat der Verfasser seine Reformpläne angekündigt und dargelegt. Es will das mehr besagen, als wenn die Herren Wangemann, Jungklaaß und Bock oder Herr Lauckhard* sich als Reformer proklamieren. Herr Goltzsch fußt nicht bloß auf Autoritäten, sondern auf Lebenserfahrungen und Überzeugungen; aber trotzdem müssen wir ihn der Übertreibung und teilweise der Karikierung der bestehenden Verhältnisse zeihen.

Wenn er (S. 1 der Vorrede) verlangt, daß der ausbauende

---

* Wangemann ist der Seminardirektor zu Cammin, der „diejenige Pädagogik, die Diesterweg die deutsche nennt", die revolutionäre genannt hat. Jungklaaß war Schulinspektor in Schlesien, ein eifriger Verfechter der Regulative. Bock ist der bekannte preußische Schulrat und Verfasser von Schulbüchern in der Regulativzeit. Lauckhard gab eine „Reform" heraus im Sinne der pädagogischen Reaktion.

Rechenunterricht „einen ganz anderen Inhalt und Form erhalten müsse, als ihn die bisher gegebenen Anweisungen zum Rechenunterricht haben“, so dürfen wir fragen: hat das vorliegende Buch diesen „ganz anderen Inhalt in ganz anderer Form“ geliefert? Diese allgemeine Frage ist direkt zu verneinen.

Wenn er behauptet, daß der bisherige Rechenunterricht vorzugsweise der „formalistischen Pädagogik“ gedient und sich der Berücksichtigung praktischer Verhältnisse entschlagen habe, so müssen wir diese Behauptung, angesichts so vorzüglicher und in der That praktischer Anleitungen, wie wir sie — um der eigenen zu vergessen — von Krancke, Scholz, Hentschel, Schürmann, Böhme u. a. besitzen, noch entschiedener verneinen.

Wenn er in diesen trefflichen Werken die Herrschaft „einer formalen, abstrakten Methode“ erblickt, so brauchen wir nur auf sie selbst hinzuweisen. Der Mißbrauch der landläufigen Wörter „formal, formalistisch, abstrakt“ geht bereits ins Ungeheuerliche. Ich sage daher direkt: die Schule ist nicht das Leben, soll nicht das Leben sein. Leben soll in der Schule sein, wie allüberall, wo Menschen zusammenkommen, aber nicht das zerstreuende, planlos durcheinander wirkende Leben der Welt, sondern disziplinierende Geistesbildung zur Bewältigung der Aufgaben, die dereinst das Leben stellt und zur Fortbildung desselben (nach Ideen, ut ita dicam). Der formale Gesichtspunkt, d. h. die Entwickelung der Kräfte (versteht sich: an geeignetem, nützlichem Inhalt) ist und bleibt der oberste, und ohne Abstraktion ist weder ein arithmetischer noch ein geometrischer, weder ein Sing- noch ein Sprachunterricht, ja nicht einmal ein geographischer oder geschichtlicher möglich.

Ich deutete vorher auf eine Richtung der neueren Zeit hin, die ich für eine Verirrung erachten muß. Man will Arbeiten, Geschäfte, Thätigkeiten, welche im Leben (im Hause, im Garten und Feld, in den Handwerksstuben u. s. w.) zu verrichten sind, in die Schule verpflanzen — Arbeiten, zu welchen das Leben nicht nur die Gelegenheit bietet und die Aufforderung bringt, sondern wozu das Leben erst die erforderlichen Vorkenntnisse mit der Neigung, sie zu bewältigen, liefert, das natürliche Bedürfnis und die natürliche Neigung. Diese Thätigkeiten in die Schule zu verlegen, ist Künstelei, ist Verirrung, bürdet der Schule Dinge auf, die sie nicht leisten kann und deren Aufnahme den eigentlichen Schulzweck verwirrt. Was die Eltern besser leisten können als die Schule, überlasse man den Eltern! Wenn ich die Tendenz der ersten Schriften des Herrn Goltzsch verstanden habe, so ist dies auch ihr Sinn gewesen; die Schule soll nicht länger als nötig ist, die Kinder dem Leben im elterlichen Hause und seinen Geschäften entziehen. Was ich oben andeutete, ist also

dieses: wie die Tanzstube nicht der Ballsaal ist — wie man in der Turnschule nicht über die Alpen klettert — wie in der Schwimmanstalt nicht die Übung vorkommt, sich aus einem brennenden Schiffe zu retten — wie man in der Reitschule keine Kavallerie-Angriffe vornimmt: so ist die Rechenschule kein Materialladen und kein Jahrmarkt, keine Börse und keine Gerichtsstube, in welcher Testamente eröffnet und Erbschaftsteilungen vorgenommen werden. Das alles können die Kinder, welche ordentlich beschult wurden, wenn das Leben die erforderlichen Sachkenntnisse und Situationen und Interessen hinzubringt, wenn die Schule ihre Schuldigkeit gethan hat, welche in geistiger Gymnastik besteht. Das ist die Aufgabe der Schule, nicht aber: alle möglichen Aufgaben des Lebens in die Schule zu ziehen und mit Kindern das Leben der Erwachsenen zu antizipieren.

Wenn Herr Goltzsch behauptet, daß man die für die Praxis wichtigen Folgen des bisherigen Rechenunterrichts an den Erwachsenen nicht wahrnehme, die Rekruten in der Regel gar nicht rechnen könnten, so fragen wir: woher haben denn unsere Bürger und Frauen ihre Rechenfertigkeit? Ist es überhaupt notwendig, daß alle die Gegenstände, welche das Leben dem Menschen vorführt und mit welchen es allein ihn vollständig bekannt macht, schon in der Schule berechnet werden? Und was soll es denn heißen, daß nur dadurch der Rechenunterricht eine „sittliche“ Basis erhalte? Ich denke: jeder Unterricht, jede Veranstaltung der Schule hat, auch ohne anschaulich vorliegende Beziehungen auf den „sittlichen Lebensorganismus, dem sie (die Schüler) eingegliedert sind“, sittliche und versittlichende Tendenz. Ich halte Behauptungen wie diese: „daß alles wirklich im Leben vorkommende Rechnen einen bedeutenden sittlichen Inhalt durch seine enge Beziehung zu dem Lebensberufe eines jeden habe“, für phrasenhafte.

Genug; der Verfasser hat ein wertvolles Buch geliefert, aber den Anlauf zu einer vollständigen Reform des Rechenunterrichts zu nehmen, dazu war kein Grund vorhanden. Die zusammenhangenden Belehrungen über die sachlichen Verhältnisse des Rechenunterrichts, die sonst nur vereinzelt und sporadisch vorzukommen pflegten, sind das Neue in dem Buche; in den Aufgaben selbst findet sich kein wesentlicher Unterschied zwischen Vorher und Jetzt, nicht einmal in den Lösungen ist eine besondere Differenz zu bemerken. Bei aller Anerkennung des Buches können wir es daher nur tadeln, daß auch der Verfasser über die angebliche Abstraktheit des bisherigen Volksschulunterrichts, über die formalistische Verschrobenheit der Lehrer die Lärmtrommel rührt und über die Notwendigkeit einer „Reform des Unterrichts“ in die Posaune stößt. So vom Leben getrennt und so dumm, als man sie machen will, sind die Lehrer nicht gewesen, und man kann sich angesichts der Leistungen, welche von — sich selbst als

„Reformer“ proklamierenden Schulhelden bisher wahrzunehmen gewesen, des Ausspruchs: Parturiunt montes etc., nicht enthalten.* — Die nicht zu verkennenden und darum auch nicht zu leugnenden Mängel der Bildung unserer Knaben, unserer Jünglinge und unserer Männer hatten ihre Quelle teilweise allerdings in der theoretisch-einseitigen Richtung unserer Schulen, solange und wo sie wesentlich und fast ausschließlich Lernschulen waren, die es darauf anlegten, möglichst viel Wissen, möglichst viel des von andern Gewußten in die Köpfe (das Gedächtnis) zu bringen — und zwar unanschauliches, nicht auf eigener, sinnlicher Erfahrung ruhendes und nicht aus derselben (durch Induktion) abgeleitetes, darum unfruchtbares Wortwissen — Wissen des in dem Raume wie in der Zeit Fernsten, statt des Nächsten, das jeden umfängt und womit bei natürlicher, gesunder Bildung überall begonnen werden muß. Darin steckten und stecken allerdings große Mängel und Gebrechen. Sie verschulden es zum Teil, daß wir inbetreff praktischer Befähigung und energischer Charaktere hinter anderen Nationen zurückbleiben. Aber die Hauptursache dieser unleugbaren Thatsache ist nicht die Schule — sondern das Leben, unser einseitiges, mangelhaftes Leben in den Gemeinden und im Staate, unsere soziale und politische Halbheit, man kann ohne Übertreibung sagen: unsere Unmündigkeit. Woher hat Nordamerika, woher hat England seine praktisch tüchtigen Männer, woher seine furchtlosen, energischen Charaktermenschen? Von den Schulen etwa? Die sind in jenen Ländern, wie jedermann weiß, sehr mangelhaft, wo sie nicht ganz fehlen, und sie halten mit den deutschen den Vergleich nicht aus. Und doch! Es muß dort also noch andere, mächtigere Erziehungsfaktoren geben, als Schulen sein können. Diese liegen in dem selbständigen, freien Gemeindeleben, in der Selbstregierung der Bürger, in der politischen Freiheit. Mögen die Schulen einseitig und schlecht sein, hier ist die Bildungsstätte für Männer. Es ist nicht unsere Absicht, unser deutsches Schulwesen herabzusetzen; vielmehr ist es die, ungerechte An-

* Der „Wegweiser für evangelische Volksschullehrer“ von dem „königlichen Seminardirektor Bock in Münsterberg“ (Breslau 1858, 360 S. 1 ½ Thlr.) ist in seiner Art ein Musterbuch, nämlich ein von mehr als einem Dutzend Autoren chaotisch zusammengewürfeltes Sammelsurium, ein vierschrötig-Wangemannsches, knechtisch geistloses, Altes und Neues ohne leitenden Grundgedanken durcheinander werfendes und wieder zusammenstümperndes, von den augenblicklich dem Herausgeber imponierenden, aber (wie schnell!) vorüberrauschenden Impulsen angeregtes und wechselbalgartig zu Tage gefördertes, Machwerk. — Mit ihm oder mit den Schulschriften des Herrn Wangemann (des Pommerschen Hauptreformers) verglichen, bekommt man Respekt vor den Schriften Goltzschs, der nicht zu den capricierten, sondern zu den begründenden, fortstrebenden Reformern zählt, während die bekannten schlesischen zu den abhängigen und konfusen, der ungeschlachte Pommer zu den fanatischen, sogenannten Reformern (vulgo Reaktionären) gehören. — Anm. Diesterwegs.

griffe auf und ungerechte Forderungen an dasselbe abzuwehren. Man erwarte aber nicht von ihm, auch wenn alle Einseitigkeiten von ihm entfernt wären, was es nicht leisten kann, und verlege nicht in dasselbe Dinge, die nur vom Leben gefordert werden können; so große Resultate, wie die Bildung praktischer, thatkräftiger Menschen und energischer Charaktere, erwarte man von der Fortbildung und Umgestaltung des Lebens in sozialer und politischer Beziehung, und erhoffe davon eine Rückwirkung auf das ganze Erziehungs- und Unterrichtswesen, das ohne diese Lebensfortbildung niemals das leisten kann und wird, was das Leben versagt.

---

13. = Das Denkrechnen. =*

Rhein. Bl. Neueste F. IX. S. 165 f.

1862.

Sonderbarerweise nennt der Verfasser die Art, in der er die Aufgaben auflöset, Denkrechnen; aber alles Rechnen in der Schule soll denkend geschehen, und wir trauen dem Verfasser zu, daß er damit übereinstimmt Seine sogenannten algebraischen Aufgaben werden zwar in einer eigentümlichen Art aufgelöset; deswegen bilden sie nicht eine allgemeine, sondern eine bestimmte Spezies des Denkrechnens. Die Ausrechnungsweise seines „Rechenbuches“ ist auch Denkrechnen.

Die Auflösungsweise geschieht, wie man ehemals, im Gegensatz gegen die Auflösungen durch Gleichungen, sagte, durch Räsonnement. Diese Weise ist nicht neu, sondern alt. L'Huilliers Elementaralgebra v. J. 1799 enthält viele in dieser Weise aufgelösete Aufgaben, und er ist nicht der erste. Soviel mir bekannt, hat sich die Pestalozzische Anstalt auch das Verdienst erworben, sie in die Volksschule eingeführt zu haben. Das bekannte Buch über Zahlenlehre von Joseph Schmid liefert den Beweis. Zwar werden tüchtige Rechenmeister schon früher solche Verfahrungsarten angewandt haben, zu welchen auch das von Ed. Langenberg durch seine Schrift: „Die Toten stehen wieder auf“ wieder in Erinnerung gebrachte Verfahren nach den Regeln falsi et justi, die freilich nicht allzu viel wert sind, ge-

* Das Obige ist die Besprechung der Schrift: „Denkrechnen I. Algebraische Aufgaben aus der Sammlung von Beispielen, Formeln u. s. w.“ von Meier Hirsch. Für Freunde des Rechnens, besonders aber für Seminarpräparanden, Seminaristen und Lehrer. Von L. Ratzlow. 4. Aufl. Langensalza 1860. Ratzlow hat im nämlichen Jahre auch ein „Rechenbuch mit Übungsaufgaben“ erscheinen lassen.

hört, aber doch nur sporadisch, hier und da; nach Schmid sind eigene Schriften und Exempelbücher für Schulen darüber erschienen, ich erinnere nur an die Sammlungen von Stubba, Hentschel und an die geistvollen drei Heftchen von Sachs.

Diesen Männern hat sich vor acht Jahren Herr Ratzlow zugesellt, seine Schrift ist 1860 in 4. Auflage gedruckt worden. Der Inhalt schließt sich an die bekannte Sammlung von Meier Hirsch an, die, obgleich 50 Jahre alt, wie es scheint, noch nicht übertroffen worden ist.

Der Verfasser sagt, daß er die Aufgaben „nicht wissenschaftlich" auflöse; unter wissenschaftlich versteht er wahrscheinlich die Auflösung durch Gleichungen, die nur bis zu ihrer Bildung das Denken verlangen, dann schablonenmäßig aufgelöset werden, was weiter keinen Wert hat; er meint Auflösen durch Verstandesschlüsse.

Nun ist es offenbar, daß alles Denkrechnen, d. h. alles Schulrechnen den Verstand und seine Operationen und in diesen vorzugsweise seine Schlüsse in Anspruch nimmt; die Verstandesschlüsse, durch welche sogenannte algebraische Aufgaben aufgelöset werden, müssen also wohl besonderer Art sein.

Herr Ratzlow hat sich darüber nicht ausgesprochen, was wir bedauern. Denn noch immer herrscht Unsicherheit und Verschiedenheit in der Bestimmung dessen, welche Aufgaben im eigentlichen Sinne algebraische genannt werden und wie sie sich von andern (arithmetischen) Aufgaben unterscheiden. Ich z. B. bin der Meinung, daß die auf den ersten Seiten des Ratzlowschen Buches und vielfach auch noch später vorkommenden Aufgaben keine algebraischen sind.

Aufgabe 3. „Jemand hat 2640 Thaler, und darunter $4^1/_2$ mal so viele Münze als Kourant. Wieviel hat er von jeder Münzsorte?" ist nach meiner Ansicht keine algebraische Aufgabe; dagegen halte ich Aufgabe 12: „Ich multipliziere eine gewisse Zahl mit 4, dividiere das Produkt durch 3, da erhalte ich 24, welche Zahl ist es?" für eine algebraische. Dieselbe kann ohne Gleichung nur durch rückwärtsschreitende Operation von 24 aus gelöst werden. Es fragt sich, ob dieses regressive Verfahren, natürlich von einer bekannten Größe aus (denn das Unbekannte oder Gesuchte läßt sich nur aus dem Bekannten oder Gegebenen entwickeln), das Wesen der Behandlungsweise algebraischer Aufgaben durch Verstandesschlüsse ausmacht und demnach diese arithmetischen Aufgaben, welche, ohne Gleichungen anwenden zu wollen, solche regressiv fortschreitende Schlüsse zu ihrer Lösung fordern, algebraische genannt werden, oder genannt zu werden verdienen, die demnach in zwiefacher Weise aufgelöset werden können, entweder durch Gleichungen oder durch Schlußoperationen ohne Gleichungen. Alle algebraische Aufgaben

lassen jene Auflösungsweise zu; ob auch alle durch Räsonnement gelöst werden können, lasse ich dahingestellt. Jedenfalls also ist es wünschenswert, wenn nicht geradezu notwendig, daß ein Schriftsteller, welcher dieses Gebiet bearbeitet, sich darüber erklärt, worin das Wesen der algebraischen Aufgaben und der verschiedenen Weisen ihrer Behandlungsart bestehe. Wir fordern Herrn Ratzlow auf, diesen Mangel zu beseitigen, sei es bei Gelegenheit einer neuen Auflage seiner Schrift, sei es, was noch besser wäre, durch einen besonderen Aufsatz.*

Daß er auf diese Auflösungsweisen hohen Wert legt und in dieser Beziehung die Ansicht aller, welche auf Verstandesentwickelung durch sinnreiche arithmetische Operationen ihr Augenmerk richten, teilt, müssen wir angesichts der Beschränkung, welche durch neue Edikte den Lehrern in betreff des Rechenunterrichts auferlegt ist, ganz besonders betonen. Die Zahlenlehre trägt zur formalen Bildung bei, ja sie ist eins der ersten elementaren Bildungsmittel, wenn die Behandlung der Zahl wirklich elementarischer Art ist. Aber man muß nicht meinen, daß der Verstand eine besondere Schärfung erfährt oder gewinnt, wenn man die praktischen Aufgaben des gewöhnlichen Lebens berechnen läßt.** Damit wird wenig erreicht, ja man erweckt dadurch in dem intelligenten Kopfe nicht einmal eine besondere Liebe zu arithmetischen Operationen. Diese entspringt aus zwei Quellen. Nicht aus den Aufgaben an sich, sondern aus der Behandlungsart, die sie zulassen. Die Dinge an sich haben ja überhaupt keinen wesentlichen Reiz; derselbe liegt in der Art, wie dieselben gehandhabt werden. Der Rechenlehrer als Kenner der Sache weiß, daß jedes die Schule ordentlich besuchende Kind dahin gebracht werden kann, daß es die im gewöhnlichen praktischen Leben, im Ein- und Verkauf u. s. w., vorkommenden Aufgaben schriftlich und, bei nicht zu großen Zahlen, mündlich lösen kann. Das ist genug, weiter braucht man nicht zu kommen. Und das ist richtig, wenn man nur den Brauch im Leben im Auge hat. Aber man darf nicht meinen, daß man dadurch die Köpfe geweckt hat. Dieses ist nur dann der Fall, wenn die Aufgaben verschiedene Auflösungsweisen zulassen und der Schüler diese selbständig und in eigentümlicher Art findet. Die Selbstthätigkeit erzeugt die Lust und weckt das Genie. Dieses ist die eine Quelle, die in dem gewöhnlichen arithmetischen Unterrichte liegt.

Die andere fließt in den im weiteren (Ratzlowschen) Sinne des

* Diese Aufforderung kommt zu spät. Der strebende Mann löst nicht mehr auf. Der Tod hat ihn von einem Leben voller Leiden befreit. — Anm. Diesterwegs. — Hentschel bezeichnet es als das Wesen einer algebraischen Aufgabe, daß sie die Bestimmung einer oder mehrerer Zahlen aus dem Ergebnisse ihrer Beziehungen zu den anderen Daten der Aufgabe verlange.

** Man vergl. hierzu den Aufsatz unter III, 6.

Wortes sogenannten algebraischen Aufgaben und ihrer findbaren und erfindbaren Lösung. Dadurch weckt man das arithmetische Genie.

Ich habe keinen tüchtigen, geistweckenden Rechenlehrer gekannt, der es nicht besessen hätte. Es muß daher leicht zu erregen sein — es ist so. Der gemeine, gewöhnliche Rechenlehrer bleibt beim Nächsten stehen — er hat das Seinige gethan, auch nicht ohne Mühe; aber er darf sich nicht einbilden, daß er damit die Köpfe geweckt habe. Das geschieht nur in den beiden angedeuteten Weisen.

Daraus folgt, worauf die Präparandenlehrer und später die Seminarlehrer wesentlich zu sehen haben. Wie es damit, wenigstens hier und da, noch beschaffen sein mag, geht aus den Klagen hervor, die man über die Seminaraspiranten hört, daß sie z. B. mit Brüchen nicht umgehen können, daß Dezimalen ihnen unbekannt sind. Mit Recht fordert man die Kenntnis des gemeinen Rechnens von ihnen — und (was die Regulative wieder übersehen haben) mehr als das: Genie, Rechengenie, ich meine nicht die stupende Rechenfertigkeit des Dase, sondern die eigentümliche Behandlungsweise der Aufgaben. Von dem reifen Seminaristen verlange ich dann die Fertigkeit in der Behandlung algebraischer Aufgaben durch reine Verstandesoperationen. Ohne das eine und das andere existiert kein wahrhaftiger Rechenmeister, kein wahrhaftiger Elementarlehrer durch Zahlenlehre. Schriften wie die obengenannten von Stubba, Hentschel, Sachs, und auch die vorliegende von Ratzlow sind daher für junge, nach wirklicher Bildung strebende Leute wahre Schätze. Wer in solcher Weise nicht geweckt, nicht aufgeweckten Geistes ist, kann ein guter, treuer Arbeiter in handwerksmäßiger Schule sein; spirituelle Schüler werden daraus aber nicht hervorgehen. Nicht überall ist auf solche Geistesbeschaffenheit der Lehrer loszugehen; im Rechnen aber überall. Wer darin das angegebene Doppelte nicht leistet, den lasse man in das Lehrfach nicht ein. Er ist dann nicht geweckt, und wer selbst nicht geweckt ist, wird auch andere nicht wecken. Man schickt die Kinder nicht in die Schule, damit sie Schläfer bleiben. Eins der besten, am leichtesten zu handhabenden Mittel dazu ist der rationelle Zahlunterricht. Alle Stunden, in welchen die Schüler nicht geweckt sind, sind keine Geistes-, sondern Schlaf- und Todesstunden. Es fehlt noch immer nicht an Leuten, die da meinen, in solchen könne doch das Gemütsleben gedeihen, und in jenen prosperiere wohl der Verstand, aber das Gemüt bleibe leer. Diese großen und groben Irrtümer scheinen unausrottbar zu sein. Als wenn die freudige Geistesbewegung, als wenn überhaupt Freude, innere Beteiligung, Selbstbefriedigung ohne Gemütsleben existieren könnte!* —

* S. unter I, 9: Verstandes- und Gemütsbildung.

Nachtrag. Ein zweites und ein drittes Heft des „Denkrechnens“ sind angekommen. Das zweite enthält 53 algebraische Aufgaben des zweiten Grades. Der Verfasser löst sie in doppelter Weise, einmal durch Verstandesschlüsse, dann vermittelst geometrischer Figuren, letzteres in der Art wie mein „Lehrbuch der Arithmetik“ und wie von Türks Rechenbuch, der diese ingeniöse Auflösungsweise der Pestalozzischen Anstalt entlehnt hat. Der Verfasser schickt die vier arithmetischen Sätze, welche zur Lösung mancher Aufgaben erforderlich sind, voraus; die Fertigkeit im Ausziehen der Quadratwurzeln versteht sich von selbst. Der Verfasser bewährt eine schöne Gewandtheit in der Behandlung dieser Aufgaben, welche dem Liebhaber der Algebra viel Interesse abnötigen, indem wir den ersten Teil des Denkrechnens für den Lehrer und dessen Ausbildung zur Befähigung rationeller Entwickelung durch arithmetischen Stoff für wichtiger erachten als den zweiten.

Noch mehr gilt dies von dem dritten Teil. In ihm betreten wir gleichfalls einen interessanten Teil algebraischer Aufgaben, aber sie haben für die Praxis keinen hohen Wert, gehören, wie die Alten sagten, zu der Zahl der „Lustexempel.“ Ein solches Steckenpferd zu reiten, fördert aber doch nicht wenig und gewährt, weil man sich hier noch auf freierem Felde befindet, doppeltes Vergnügen. Es ist von den unbestimmten Aufgaben, die man Diophantische genannt hat,* — unbestimmt, nicht deswegen, weil sie verschiedene Lösungsweisen zulassen (was ja selbst bei vielen arithmetischen Aufgaben der Fall ist), sondern weil mehr als eine Zahlgröße den Bedingungen einer Aufgabe entspricht. Herr Ratzlow löst fünfundneunzig solcher Aufgaben, die übrigens auch unsern kleinen Elementarschülern nicht ganz fremd bleiben. Z. B.: welche 2 (positive ganze) Zahlen geben zusammen 12? ist eine Diophantische Aufgabe. Die Zahl der möglichen Antworten ist in diesem Falle eine beschränkte; läßt man aber auch Brüche oder negative Zahlen zu, so ist die Zahl der möglichen (richtigen) Antworten eine unendliche. Der Verfasser entwickelt, nachdem er die richtige Bemerkung gemacht hat, daß es hier, wie überall im bildenden Rechenunterricht, auf freie Lösung, nicht auf Regelrechnen ankomme, an Aufgabe 19 die aus der Betrachtung von Aufgaben solcher Art sich ergebende Regel. Diese Aufgabe heißt: Jemand kauft Pferde und Ochsen, bezahlt jedes Pferd mit 31, jeden Ochsen mit 20 Thalern. Die Ochsen haben zusammen 7 Thaler mehr gekostet als die Pferde. Wie viel Pferde und wie viel Ochsen hat er gekauft?

* Nach dem Werke des Alexandriners Diophantus (3—400 J. nach Chr. Geb.), in dessen Werk zuerst solche Aufgaben vorkommen. — Anm. Diesterwegs.

Es sollte mich wundern, wenn ein für reizende arithmetische Aufgaben empfänglicher junger Mann, wenn er eine solche Aufgabe zum erstenmale hört, dadurch sofort nicht in Unruhe versetzt werden, wenn sie ihm keine schlaflose Nacht kosten sollte. Es würde kein gutes Vorurteil für ihn erwecken, wenn es nicht der Fall sein sollte. — Mögen die jetzigen Seminarlehrer es sich bei dieser Gelegenheit noch einmal gesagt sein lassen (die bekannten Regulative und deren Lobredner machen diese Mahnung notwendig): ihre Hauptaufgabe ist die Weckung des Geistes in ihren Jüngern. Darum dürfen sie Übungen an Aufgaben der obigen Art nicht verschmähen.*) Mögen dieselben nicht zur täglichen Hausmannskost gehören; aber es giebt auch Tage, wo man einmal mit Freuden andere Kost genießt. Pedanten, die solche Geistesspiele nicht zulassen, werden nie geistweckende Lehrer bilden. Rechnet man solche „Spiele" zum Luxus, meinetwegen; aber dann gilt von ihnen das französische Wort: le superflu — chose si nécessaire.**

---

14. = Der geometrische Unterricht in der Volksschule. =***

Rhein. Bl. N. F. VII. S. 84 f.

1861.

Daß die Geometrie in einer Volksschule, welche auf den Namen einer guten, d. h. einer solchen, welche den Grund zu allgemeiner Menschenbildung legt, Anspruch macht, nicht fehlen dürfe, steht fest. Aber ebenso fest steht, daß ein wissenschaftliches System der Geometrie in die Volksschule nicht gehört, weil es darin nicht gedeiht. Dieselbe muß also elementarisch behandelt werden. Damit sagt man zweierlei, erstens: es werden in den Volksschulunterricht nur solche Sätze aufgenommen, welche ein zarter Mensch von zehn bis vierzehn Jahren begreifen und anwenden kann, letzteres in seinem Geist zu ferneren Vorstellungen, oder auch äußerlich im Leben; zweitens und

---

* Beleg zu der Ansicht des Herrn Wolfgang Menzel (Geschichte der neuesten Zeit 1856—1860, S. 9), daß „das Diesterwegsche System", dem der Minister Raumer durch die Regulative „ein Ende machte", darin bestand (oder fortwährend, wie sichtbar ist, darin besteht), „der Volksschule alle mögliche unnütze und verderbliche Halbwisserei aufzudrängen." — Anm. Diesterwegs.

** Ein Ausspruch Voltaires.

*** Vgl. II, 1. — Das Obige ist das Vorwort zu Diesterwegs 1860 erschienener Elementargeometrie. Er hat dasselbe in den Rhein. Bl. abgedruckt; wir teilen es mit, weil es Diesterwegs didaktische Methode sehr klar beleuchtet. In erweiterter Form ist dieses Vorwort enthalten in dem 1861 veröffentlichten „Kommentar zu Diesterwegs elementarer Geometrie".

hauptsächlich: der Schüler überzeugt sich von der Wahrheit der Sätze gemäß der Stufe seiner Kraft, d. h. auf dem Wege und durch das Mittel unmittelbarer (innerer und äußerer) Anschauung und durch leichte Schlüsse — anschaulich und begriffsmäßig, überall anschaulich, indem dann noch leichte Schlüsse hinzukommen, jedoch nicht überall, einmal da nicht, wo die Anschauung unmittelbar die Gewißheit giebt, dann da nicht, wo der Schüler zur Aufstellung des Beweises die Kraft nicht besitzt. Diese Behandlungsart der Sätze, welche nicht bloß die Selbstthätigkeit des Schülers im allgemeinen, sondern ganz speziell seine Erfindungskraft zu wecken sich bemüht, ist die elementare. Der strenge Systematiker (Euklidianer) mag sie verwerfen, wir können sie nicht entbehren; sie ist die, durch die Natur des Objekts und die Berücksichtigung des Standpunktes des lernenden Schülers diktierte Methode. Wer sie ordentlich zu handhaben weiß, sagt dem Schüler nur hier und dort, was ein Wort bedeutet (Worterklärungen), alles andere läßt er ihn finden. Jeder Satz, nicht bloß die „Aufgabe", ist eine Aufgabe, eine Frage an den Schüler. Derselbe sucht und findet. Wo das nicht der Fall ist, da streiche man nur sofort die Geometrie von dem Lektionsplane! Wer sie wie einen gegebenen und zu gebenden Stoff behandelt, mißbraucht sie und leistet nichts. Trotzdem aber habe ich in vorliegendem Büchlein die Sätze in lehrender Form dargestellt — der Kürze wegen. Vorausgesetzt wird, daß der Lehrer, der sich dieses Leitfadens bedienen will, die Sätze ganz selbständig behandle, je nach dem Bedürfnis seiner Schüler. Die Hauptsache, besonders zu Anfang, ist, das Anschauungsvermögen des Schülers in Thätigkeit zu setzen, sodaß er die Wahrheit unmittelbar ergreift. Der Elementarschüler steht im ganzen auf dem Standpunkt des anschaulichen, unmittelbaren Erkennens und bleibt, wenn er nicht zu wissenschaftlicher Bildung aufsteigt, im ganzen sein Leben lang darauf stehen. Des Volkes Auffassungsweise ist die unmittelbare, nicht die vermittelte, syllogistische. Was der Schüler durch direkte Anschauung erkennt, hat für ihn das Gepräge der Gewißheit, die jeden Zweifel ausschließt. Die in solcher Weise als gewiß und einleuchtend aufgefaßte Wahrheit hinterher noch beweisen zu sollen, muß dem Schüler höchst sonderbar und unnatürlich vorkommen. Trotzdem aber wird ein verständiger Schüler Gründe anführen können, wenn sie auch nicht in der Form strengster Ableitung auftreten. Deshalb aber darf nicht auf Schluß und Begründung verzichtet werden. Die Geometrie ist etwas anderes als Naturgeschichte. Ihre bildende Kraft liegt nicht in äußerem Wissen, sondern in (innerem) Erkennen. Der Weg zu demselben geht durch die Sinne in den Kopf und vom Kopf in die Hand. Der Schüler der Geometrie soll Wahrheiten erkennen und — sie anwenden. Diesen Grundsätzen gemäß ist der Stoff in dem vorliegenden Leitfaden

„elementar“ behandelt; ihnen gemäß mußte auf manches, was die wissenschaftliche Behandlung fordert, z. B. auf den originellen Beweis „durch die Unmöglichkeit des Gegenteils“ (auf die apagogische Beweisart) verzichtet werden. Auf solche Kunstwege gerät der simple Menschenverstand nicht.

Glaube aber nur ja kein Lehrer, daß er, ich möchte sagen, zu freiem Unterricht in der Geometrie befähigt sei, der sämtliche Lehrsätze dieses Büchleins beweisen und seine Aufgaben lösen kann; nein, darum noch lange nicht. Er ist dadurch kaum zum ersten Unterricht befähigt; er wird ihn, wenn er nicht mehr vermag, gebunden geben, sich nicht frei bewegen, darum auch die Schüler nicht frei machen. Will er dieses können, so muß er über jeden Satz frei spekulieren, ihn drehen und wenden, andere Darstellungen und Ausführungen und Auflösungen versuchen und sich bemühen, neue Sätze für sich hinzuzuthun, namentlich die Umkehrungen der Lehrsätze — wo und wie — aufzustellen, kurz sich selbst durch allseitige Behandlung des Stoffes zum Herrn desselben zu machen. Nur dadurch wird er auch dem einzelnen Schüler bei dessen freiem Suchen die erforderlichen Winke zu geben im stande sein, sich vor dessen freiem Suchen und Finden nicht fürchten, sondern sich desselben freuen. Eine geistbildende geometrische Lektion ist ein Akt geistiger Befreiung — die vom Lehrer durch Frage, Aufgabe, Anregung, Winkegebung, Einwürfe u. s. w. eingeleitet wird. Wer selbst nicht suchen kann — was man aber durch Suchen lernt, und „wer suchet der findet“ — wird auch schwerlich andere dazu ermuntern. Es bleibt dann beim Vortragen, Dozieren — Lernen, Nachmachen u. s. w., was zwar nicht überall zu verwerfen, aber doch noch lange das nicht ist, was hier geleistet werden kann und soll. Das Buch giebt Anstöße, zeigt einen Weg, den es selbst geht; durch Selbstschau, Selbstversuchen, kurz Selbstthätigkeit, findet man neue Wege. Ohne sie geht es nicht. Aber wenn es so geht, so ist jede geometrische Lektion eine Stunde geistiger Entwickelung und für die Schüler eine wahre Freude. Denn dem Schüler wird nichts ihn Belastendes, kein Gedächtniswerk, kein mühsames Herbeischaffen des Materials, kein sogenanntes Lernen und Behalten zugemutet; nur freie Thätigkeit. Ich kenne keinen heitereren Unterrichtsgegenstand und für den Geübteren — keinen leichteren für jede Art von Schülern. Man kann den Stoff auch dem stumpfesten Kopf zugänglich machen, indem freilich bei ihm der Fortschritt meist „aus der Hand in den Kopf“ geschieht. —

Ich bemerke außerdem noch folgendes:

1. Da jeder Satz als Aufgabe hingestellt wird, so läßt man die Schüler, mit Schiefertafel und Griffel oder Papier und Bleifeder in der Hand, die Lösung derselben still für sich suchen, es sei denn, daß die Aufgabe durch eine einfache, kurze Antwort gelöst wird.

Wer die Lösung gefunden zu haben meint, streckt geräuschlos den Zeigefinger der linken Hand bescheiden in die Höhe — der Lehrer begiebt sich zu ihm und läßt sich das (vermeintlich) Gefundene geräuschlos (flüsternd) andeuten u. s. w. Je verschiedener die Antworten und Lösungen sind, desto besser; sie werden dann an der Schultafel mit der ganzen Klasse vorgenommen. Durch nichts empfindet der Schüler eine solche Freude am Lernen als durch das Gelingen einer selbstthätigen Anstrengung, hier durch glückliche Lösung einer Aufgabe. Wer diese Freude einmal empfunden hat, den braucht man gewiß nicht mehr zur Aufmerksamkeit 2c. zu ermuntern. Wem sie im ganzen Schulleben nicht wurde, ist für reines Wohlwollen an der Wahrheit und für selbständiges Suchen derselben nicht gewonnen worden. Die in solcher Manier schlecht geführten Schüler meinen dann, daß sie nichts wissen und finden können, was sie „nicht gehabt haben." Gut geführte Schüler (in der Geometrie) dagegen wollen nicht, daß der Lehrer ihnen die Wahrheit sage, sie selbst wollen sie suchen. Bringt es der Lehrer dahin nicht, so sage er sich nur offen, daß er es nicht weit gebracht habe. Der gute Kopf sträubt sich, die Wahrheit, die er selbst finden kann, zu empfangen.*

2. Die Schüler müssen zwar die herkömmliche Bezeichnung der Linien, Winkel und Figuren durch Buchstaben kennen lernen: aber an der Schultafel, an der man mit einem Stäbchen auf alles einzelne hinzeigen kann, lassen sie sich vielfach entbehren. Die Darstellung geht dann rascher von statten, die Figuren erscheinen reiner, die Anschauung ungetrübter. Nur halte man bei Vergleichungen (z. B. zweier Dreiecke) auf symmetrische Nachweisung! Es ist nicht überall gleichgiltig, ob man eine gerade Linie a b oder b a nennt.

3. Die Schule muß die zur praktischen Übung erforderlichen Versinnlichungsmittel und Instrumente besitzen: eine Latte von der Länge einer Rute, auf der einen Seite mit dem zwölf-, auf der andern mit dem zehnteiligen Maße — einen gewöhnlichen Zollstab mit doppelter Einteilung — ein Lineal von 4' Länge und 3" Breite

* Obige Wahrheit und die Wahrnehmung des darin steckenden Kennzeichens des guten und des schlechten geometrischen Unterrichts (ein Produkt der Pestalozzischen Schule) kommt, wenn es mit der Lehrerbildung so fortgeht, wie seit 1840 etwa, der Lehrerwelt wieder abhanden. Schon existieren Tausende, welchen der Gedanke, daß die Schüler Wahrheiten finden könnten und sollten, niemals in den Sinn gekommen ist; ja es fehlt nicht an solchen, die darüber spotten, indem sie darin „pädagogische Verstiegenheit" zu wittern meinen. Mögen sie! Sie werden den Lehrer, der die Wirkungen des die Selbstthätigkeit des Schülers erweckenden Verfahrens erfahren hat, nicht von dem richtigen Wege abbringen, welcher der „heuristische" und, wenn die Schüler die Eigenschaften der Raumgrößen aus ihrer Entstehung ableiten, der „genetisch-heuristische" ist und bleibt. — Anm. Diesterwegs.

— ein hölzernes rechtwinkliges Dreieck — einen großen Zirkel mit einem Fuß zum Einschieben der Kreide — ein Quadrat von Holz oder Pappe, auf der einen Seite einen zehnteiligen, auf der anderen einen zwölfteiligen Quadratfuß darstellend, beide mit der Zolleinteilung — Würfel, Prismen, Walze, Kegel, Kugel — einen Würfel von 1 Fuß und einen von 1 Zoll Kantenlänge.

4. Der Schüler besitze ein Lineal mit der Angabe eines Werkfußes und eines geometrischen, beide mit der Einteilung in ihre Zolle (12 und 10), ein kleines rechtwinkliges Dreieck von Holz, einen Transporteur, den er sich aus Pappe selbst anfertigen kann, womöglich auch ein Reißzeug u. s. w.

5. Für den Lehrer bemerke ich noch, daß die Beweise im Buche kurz angegeben sind, daß also die (leicht erkennbaren) Zwischensätze hinzuzufügen sind, weil alle Gründe, die gedacht werden, weil sie gedacht werden müssen, auch ausgesprochen werden sollen. Das Denken bedingt das Sprechen, das Sprechen illustriert das Denken. Die hier und da beigefügte Darstellung in der herkömmlichen mathematischen Zeichensprache (z. B. $r^2\pi$ ꝛc.) braucht der Lehrer nicht mitzuteilen. Wenn es aber geschieht, so muß der Begriff vorhergegangen und deutlich erkannt sein. Dann hat das Verständnis der mathematischen Zeichensprache keine Schwierigkeit. Sind die Schüler mit Dezimalbrüchen nicht bekannt gemacht, so werden sie vermieden; man gebraucht dann in der Kreislehre das ausreichende Verhältnis 7 : 22.

6. Endlich versteht es sich von selbst, daß man die geometrischen Lektionen überall wesentlich zur Entwickelung der formalen Kraft (im Denken und Thun) benutzt; daß man zwar mit Definitionen nicht beginnt, aber es doch zu klarer und bestimmter mündlicher Darstellung der Begriffe bringt.* Man wird dem Schüler nicht zum voraus sagen, was Beweisen und Auflösen heißt, was unter Voraussetzung oder Bedingung zu verstehen ist; aber nachdem er Lehrsätze bewiesen, Aufgaben aufgelöst, Bedingungen und Folgerungen unterschieden hat, wird er selbst finden, was diese Begriffe bedeuten,

* Daß die Bildung der formalen Kraft die Bildung des Charakters, oder was man im engeren Sinn des Wortes „Erziehung“ nennt, nicht ausschließt, weiß der Pädagog. Beide Zweckbeziehungen und Bestrebungen liegen nicht neben oder außer, sondern in einander. Wahrer Unterricht ist geistige Disziplin. Der wahre Unterricht weckt die Denkkraft, der höchste — die Erfindungskraft. Die heuristische Methode ist daher das Muster der geistentwickelnden, geistbildenden Unterrichtsweise. — Manche kleine Aufgabe dieses Büchleins ist aufgestellt, um nur die Schüler zum selbstthätigen Suchen zu veranlassen. Schlecht geführte Schüler zweifeln an der Möglichkeit, daß sie etwas finden könnten. Durch selbstgemachte Erfahrungen gewinnen sie wieder an Zutrauen zu sich selbst, um welches der dozierende, mit Lernstoff sie überschüttende und jede freie Geistesthätigkeit unterdrückende Unterricht sie gebracht hat. — Anm. Diesterwegs.

und er wird darüber Rechenschaft geben können. Auch die elementarste Behandlung der Geometrie muß mathematisches Erkennen und Wissen bleiben, in betreff dessen nur der Praktikant, der Nützlichkeitskrämer, der Utilitarier, der von freier Geistesbildung keine Vorstellung hat, fragt, was es nütze. Das heitere freie Geistesspiel darf mit nichten aus irgendeiner Schule verbannt werden.* Schillers tiefsinniges Wort: „der Mensch ist nur dann wahrhaft Mensch, wenn er spielt," darf hier angezogen werden.

Was endlich den Inhalt des Büchleins betrifft, so muß ich sagen, daß ich denselben für Elementarschulen für ausreichend und zugleich für verarbeitbar halte. Alle die Sätze, welche ihre Anwendung und Verwendung erst auf höheren Stufen finden, mehr ein theoretisches als ein praktisches Interesse haben, sind weggelassen. Die Schwierigkeit der Begründung mancher (ausgelassenen) Sätze war auch eine nicht zu umgehende Rücksicht. In der Regel vereinigten sich diese beiden Momente, um die Weglassung zu entscheiden. Die praktischen Lehrer, welche das Objekt und zugleich den Grad der Fähigkeit der Subjekte kennen, welche das Objekt ergreifen und geistig verarbeiten sollen, mögen nun zusehen, ob ihnen Auswahl und Behandlungsweise zusagt. Aber ich muß noch, wenn ich den Text des Büchleins ansehe und bedenke, was alles der Lehrer zu thun hat, um den Inhalt in den Köpfen der Schüler fruchtbar zu machen (nach Goethe ist nur das wahr, was fruchtbar ist), ich muß dann sagen, daß ein solches Büchlein dem Lehrer — man kann sagen — alles überlassen muß. Der Schriftsteller, der das weiß, fühlt es tief, wie wenig die schwarzen Buchstaben auf dem Papier den Geist, die Gewandtheit, die Methode des echten Lehrers und Bildners auch nur anzudeuten vermögen. —

Sollte ein Lehrer es für zweckmäßig erachten, das Büchlein den Schülern (zum Repetieren und zur Benutzung bei häuslicher Beschäftigung** in die Hand zu geben, so kann derselbe die Exemplare ohne die Vorrede, die nur für den Lehrer bestimmt ist, binden lassen.

Nachtrag.

Hier soll — ich hoffe für die meisten zum Überfluß — noch an einem Beispiele gezeigt werden, wie nach meinem Ermessen in dem geometrischen Unterricht zu verfahren ist.

* Vgl. III, 13 unserer Auswahl.

** Nicht bloß die zu konstruierenden (wesentlichsten), sondern auch die zu berechnenden Aufgaben gehören um seiner Bestimmung willen in dieses Büchlein. Der letzteren sind nicht sehr viele. Die Aufgaben zur Übung im Rechnen gehören in die Rechenstunde und in das Rechenbuch; hier waren nur Raumberechnungen zuzulassen. Wer ihrer mehr will, findet ihrer eine große Zahl unter der Überschrift: Praktisch-geometrische Aufgaben in dem von Heuser und mir herausgegebenen Rechenbuche, Gütersloh, bei Bertelsmann, erstes Übungsbuch, zwanzigste Aufl. (7 Sgr.). — Anm. Diesterwegs.

Zuoberst wird der Grundsatz festgehalten: es wird nicht vordoziert, — es findet kein Lernen (Lernen = Annehmen, Einprägen und Nachmachen) statt, es wird gesucht und — gefunden. Jenes gilt vom Lehrer, dieses vom Schüler. Es versteht sich, daß der Lehrer auch Schüler war und — bleibt. Wer das Suchen und Finden nicht selbst geübt hat und in dieser Übung nicht fortfährt, wird auch andere das Suchen und Finden (das freie Denken und Thun) nicht lehren; er verfällt dann dem herkömmlichen Mechanismus und Schlendrianismus — er doziert wie das Buch, das ihn deshalb vollständig ersetzen könnte, die Schüler ahmen nach und entschuldigen, wenn sie nach etwas, das ihnen noch unbekannt ist, gefragt werden, ihr Nichtwissen mit dem, den schlechten Unterricht, den sie genossen haben, offenbarenden Worte: „das haben wir nicht gehabt." Als wenn man nur das wissen könnte, was man „gehabt hat!" Hatte Pythagoras seinen Lehrsatz auch in der Jugend „gehabt"? Jene Meinung muß man bei den Schülern gar nicht aufkommen lassen; wenn man sie bei ihnen vorfindet, so rottet man sie dadurch aus, daß man sie zum Suchen und Finden anregt, gemeinschaftlich mit ihnen sucht — in Pestalozzischer Manier!

Aus dem genannten Grundsatze folgt die Regel: jeder Satz wird als Aufgabe behandelt. Der Lehrer stellt die Aufgaben: Untersuchet, wie sich die Bogen, auf welchen Peripheriewinkel von verschiedener Größe (rechte, spitze, stumpfe) stehen, zu einander verhalten! Konstruieret in den Kreis ein gleichseitiges Dreieck! In dieser Weise.

Ausgeführtes Beispiel: Löset die Aufgabe, eine gerade Linie von bestimmter (gegebener) Länge in eine beliebige Anzahl (in 3, 4, 5 u. s. w.) gleiche Teile zu teilen!

Wird diese Aufgabe an richtiger Stelle gegeben, was eine Hauptrücksicht ist, so sind die Aufgaben: eine gerade Linie und einen Winkel in 2 gleiche Teile zu teilen, vorhergegangen. Die Schüler können demnach bereits gerade Linien und Winkel in 2 und durch wiederholte Halbierungen in 4, 8, 16 gleiche Teile teilen, und zwar nicht bloß mechanisch, durch Probieren, sondern auch geometrisch durch Konstruktion, welche keine andern Instrumente zuläßt als Zirkel und Lineal.

Die Schüler suchen, jeder für sich.

Da sie wissen, daß die Grundlinie eines gleichschenkligen Dreiecks halbiert wird, wenn man den ihr gegenüberliegenden Winkel halbiert, so gerät vielleicht der eine oder der andere Schüler auf die Meinung, daß durch die Teilung dieses Winkels in 3, 5, 7 gleiche Teile auch die Grundlinie (die gegebene Linie) in 3, 5, 7 gleiche Teile geteilt werde. Man läßt die Schüler gewähren; sie werden aber diese Meinung bald als irrig erkennen (gleichviel, ob durch An-

schauung oder durch Anwendung bekannter Sätze), und wenn dieses nicht der Fall sein sollte, so kommen sie von ihrem Irrtum zurück durch die (innere) Mahnung, daß sie nicht wissen, wie man einen Winkel in 3, 5, 7 gleiche Teile teilt. Diese Aufgabe müßte also, wie sie einsehen, vorher gelöst sein. (Dazu ermuntert sie der Lehrer nicht, weil er weiß, daß die Schüler' diese Aufgabe nicht zu lösen vermögen. Gut aber ist es, daß die Schüler auf dieselbe gestoßen sind.)

Gesetzt nun, die Schüler machen vergebliche Versuche, die Aufgabe zu lösen, das Suchen führt zu keinem Finden — wie dann? —

Dann läßt der Lehrer die Schüler sich nicht bis zur Ermüdung oder Erschöpfung abquälen, sondern dann giebt er entweder der ganzen Klasse oder diesem oder jenem Schüler (die individuelle Behandlung thut oft inbetreff der Erweckung innerer Lernlust, freier Thätigkeit u. s. w. Wunder und fesselt den Schüler mit geistigem Bande an den Lehrer, den „Gehülfen seiner Freude") — ich sage, dann erteilt der Lehrer Fingerzeige. In vorliegendem Falle: Leget einmal an die gegebene Linie in dem einen ihrer Endpunkte, unter beliebigem Winkel, eine gerade Linie von unbestimmter Länge! — Führt das die Schüler noch nicht auf die rechte Spur und zum Ziele, so läßt der Lehrer auf letztere von dem Winkelpunkte aus gleiche Längenstücke, 3, 5, 7, auftragen — wenn die Schüler diese mit dem Zirkel aufgetragenen gleichen Teile mit den in der gegebenen Linie gesuchten gleichen Teilen zusammenhalten und dann noch nicht auf die gesuchte Konstruktion kommen, so lernt der Lehrer daraus, daß er sie überhaupt schlecht geführt hat.

Also: sie werden den Endpunkt der zweiten Linie mit dem Endpunkte der ersten durch eine gerade Linie verbinden und mit ihr durch die Teilungspunkte jener Linie Parallelen ziehen — die Aufgabe ist gelöst — fertig. Wie nun?

Nun stellen die Schüler den Vorgang in doktrinärer, strenger Form zusammen, erstens: Aufgabe; zweitens: Konstruktion (die Lösung); drittens: die Gründe für die Richtigkeit (der Beweis). Alles mit genauer Unterscheidung dieser drei Stücke und mit scharfen Akzenten. (Der Beweis ergiebt sich durch die Kongruenz der Dreiecke, welche entstehen, wenn man durch die Teilpunkte der gegebenen Linie mit der Konstruktionslinie Parallelen zieht.) Das ist (meine ich) Anleitung zum Selbstdenken, zu geistiger Selbstthätigkeit überhaupt, ist Entwickelung der Sprachkraft, ist Geistesdisziplin und Stärkung des Charakters zugleich — ist heuristische, dem Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur entsprechende Methode — der Preis der Lehrerthätigkeit in den Elementen der exakten Wissenschaften, von der (Gott sei es geklagt — Pestalozzis Entdeckungen sind bereits ein halbes Jahrhundert alt)

bis dato Tausende von deutschen Lehrern zum unermeßlichen Schaden ihrer Schüler keine Ahnung haben.

---

15. = Turnplatz und Kindergarten. =*

Jahrbuch IV. S. 45 f.

1854.

Die Ziele, welche Jahn durch den Turnplatz anstrebte, waren: Leibesübung, Belebung der Gemeinschaft und Ausbildung nationaler Gesinnung.

Das erste versteht sich von selbst, es war Bedingung zur Bethätigung des dritten, das mit dem zweiten den Endzweck ausmachte.

Abgesonderte gymnastische Übungen, jeder für sich, oder nach Schulklassen, Ständen und andern Trennungen hatten in seinen Augen nur sehr untergeordneten Wert.

Er wollte die Jugend auf dem Turnplatz humanisieren und nationalisieren.

Jener Zweck blieb ohne Mischung der Knaben aus den verschiedensten Schulen und Ständen unerreichbar. Er legte daher besonderen Wert auf die Gemeinsamkeit des Turnplatzes für alle. Er wollte durch ihn dem Sondergeist entgegenwirken und wirkte ihm entgegen. Die elenden Streitereien zwischen den Schülern einzelner Schulen und die dabei hervortretende Roheit und Rauflust — die Ausartung eines an und für sich guten Triebes — waren unter denen, welche den Turnplatz besuchten, verschwunden. Jetzt sind sie wieder an der Tagesordnung.

Die Gemeinsamkeit erzeugte den Gemeingeist. Jahn gab ihm eine nationale Richtung. Die Knaben und Jünglinge sollten zu deutschen Männern erzogen werden, deutsche Sitte und Eigentümlichkeit lieb gewinnen, und bereit gemacht werden, die deutsche Nationalität aufrecht zu erhalten, sie, wenn und wie es not thue, zu verteidigen und alles Antinationale zu verdrängen.

Humanität und Nationalität, Humanität in nationaler Eigentümlichkeit und Form, war das eigentliche Ziel, dem Jahn entgegenstrebte.

Basedow, Salzmann, Vieth und Guts-Muths hatten ihm vorgearbeitet, aber sie beschränkten die Übungen auf das Individuum, um dessen besondre allgemein menschliche Bildung man die Leibesübungen für notwendig erachtete. An die Hervorhebung der sozialen Richtung und gesellschaftlichen Bildung durch gemeinsames Leben der

---

* Diesterweg betrachtet hier Turnen und Kindergarten vom Gesichtspunkt der nationalen Erziehung.

Jugend aus allen Ständen dachten sie nicht. Dieses lag schon mehr in dem Sinne Pestalozzis. Aber erst in Jahns Kopf entstand diese Idee der Bildung der Jugend durch große Gemeinschaften in Leibesübungen, gemeinsamen Spielen, sogenannten Turnfahrten und ausgedehnten Wanderungen, die zugleich die Kenntnis des deutschen Landes und Volkes zum Zweck hatten*.

„Ein kernfester Leib ist notwendig zum Ringen mit dem kernfaulen Zeitalter. Ein tüchtiger, eingeturnter Knabe wird Kernfleisch haben, nicht mastigen Schwamm. Ein Turnknabe wird auch ein Kernmann; aus der Zierpuppe wird ein Zieräffchen, Zierbengel und zuletzt ein Zierhammel. Turner verlieren die Schulsteifheit und erlangen Eigentümlichkeit, die durch das Leben vorwaltet. Nach Arbeit, Mühe und Beschwerde kann keine Lüstelei aufkommen, Salz und Brod munden dann besser als an der Schlecktafel die köstlichsten Gerichte vom Schmeckerkoch.“ (Merke, S. 299.)**

Gymnastik ist die Theorie und Praxis der Leibesbewegungen zur Ausbildung der körperlichen Seite des Menschen. Ihr Zweck ist daher ein rein pädagogischer, der das Individuum als solches im Auge hat; derselbe kann daher auch an ihm im isolierten, von andern getrennten Zustande erreicht werden.

Den Leib kann ein Robinson vollkommen ausbilden.

Nicht so ist es mit der Turnkunst. Dieselbe setzt Gemeinschaft der Turnenden voraus. Die Ausübung des Leibes ist nur einer ihrer Zwecke. Die andern sind: Thätigkeit in der Genossenschaft, Anschließen an ein Ganzes, Wirken und Gegenwirken, gesellschaftliche Ausbildung, Aneignung geselliger und männlicher Tugenden: Entschlossenheit, Beharrlichkeit, Wetteifer, Muth, Selbstbeherrschung 2c., Befestigung in volkstümlicher Sitte und Gesinnung 2c. Die Mischung der Knaben von Eltern verschiedener Stände fordert die Gymnastik, auch wenn sie gemeinschaftlich betrieben wird, nicht, wohl aber die Turnkunst. Einzelne Schulklassen können daher wohl gymnastische Übungen anstellen, und das wird sehr gut sein. Aber die übrigen Zwecke eines Turnplatzes können dadurch nicht erreicht werden. Das notwendige Moment der Volkstümlichkeit fehlt.

Die Gymnastik ist die individuelle Ausbildung, die Turnkunst volkstümliche Erziehung.***

Diese Bemerkungen machen einen der Gründe deutlich, wodurch diejenigen, welche nur fähig sind, den augenblicklichen Anforderungen

* Harnisch redete dieser Richtung 1819 in seiner Schrift über das Turnwesen das Wort. — Anm. Diesterwegs.

** 1833 veröffentlichte Jahn: „Merke [Hinweise auf Bemerkenswertes] zum deutschen Volkstum“.

*** „Volkstümlich“ sagt Diesterweg im Sinne Jahns für „patriotisch“.

der Gegenwart „Rechnung zu tragen“, aber unfähig, sich den allgemeinen, bleibenden, höheren Forderungen nationaler Bildung der Jugend zu unterwerfen, veranlaßt werden, jetzt zur bloßen Gymnastik zurückzukehren und die Turnkunst für eine vorübergegangene Zeiterscheinung zu erklären. Als ihr Vorbild rühmen sie die Gymnastik der Hellenen, ohne zu bedenken, daß gerade sie die Momente der Volkstümlichkeit und Öffentlichkeit fordert. Nach Wahrscheinlichkeit wird man sich erst dann wieder der Turnkunst erinnern und die Jugend auf den öffentlichen Turnplätzen versammeln, wenn das Vaterland in Gefahr gerät. Die Notwendigkeit volkstümlicher Ausbildung für jede Zeit und um ihrer selbst willen wird von ephemeren Zeitmenschen übersehen. Wie ihnen die Ideen fehlen, so wollen sie auch keine Idee auf dem Turnplatz; ohne Ideen aber läßt sich auch in der Volkserziehung nichts Großes leisten, nicht einmal ein Turnplatz erhalten. Ohne die in dem Leiter des Turnens verkörperte Idee der Volkstümlichkeit kann man zwar gymnastische Übungen anstellen, spielen und unteroffiziermäßig exerzieren lassen; der höhere Zweck des gemeinschaftlichen Lebens der Jugend auf einem freien Platze bleibt aber jedenfalls unerreicht. —

Es ist nicht zu leugnen, daß das Turnen der getrennten Schulklassen und unter der Leitung der ordentlichen Lehrer derselben — nach Spieß, Rotstein, — wie es z. B. an der „Musterschule“ zu Frankfurt a. M. nicht bloß mit Knaben, sondern auch mit Mädchen betrieben wird, die Handhabung der Ordnung, des geregelten Betragens, der genauen Beobachtung jedes einzelnen rc. außerordentlich erleichtert; auf der andern Seite aber kann bei solcher Einrichtung niemals die freie Bewegung, die individuelle Thätigkeit und Herausbildung und der Sinn für Gemeinsamkeit und Kameradschaft in solchem Grade befördert werden, wie es auf dem gemeinsamen Turnplatze der Fall ist. Dort wird das Turnen schulmäßig, hier volkstümlich und national betrieben. Die Vereinigung der beiden Weisen dürfte nicht allzu schwierig sein. Unverkennbar aber ist es, daß zur geregelten Leitung eines großen Turnplatzes ein Mann von ungewöhnlicher Begabung gehört, wie ein solcher sich nicht an jeder Schule finden dürfte. Bei dem Mangel eines solchen und in ordinären Zeitläuften wird man daher geneigt sein, auf einen allgemeinen Turnplatz zu verzichten. Die außerordentlichen Vorzüge eines solchen unter dem rechten Manne wird aber niemand verkennen. Es liegt dem Jahnschen Turnen eine großartige Idee zu grunde. Man behalte sie für andre Zeiten im Auge!

Wie sich Turnkunst zur Gymnastik verhält, so verhält sich der „Kindergarten“ zur Erziehung eines isolierten Kindes. Turnkunst und Kindergarten legen auf die Gemeinschaft und ihre stillbildenden

Momente einen großen Wert; es ist ihnen um die Bildung des Charakters ihrer Pflegebefohlenen auf dem Wege natürlicher Wechselwirkung zu thun. Die Bildung soll nicht gemacht, der junge Mensch nicht nach französischer Manier geformt, nicht durch gegebene Vorschriften und Regeln, am wenigsten durch Worte geregelt, sondern er soll zu natürlicher Thätigkeit veranlaßt werden, daß er sich selbst aus sich herausarbeite. Die Anregung zu dieser Thätigkeit geht zwar von dem Vorsteher der Anstalt aus; aber er setzt den Trieb zu dieser Thätigkeit in den Zöglingen voraus, er schafft nur Mittel und Gelegenheit herbei, damit derselbe sich äußern könne. Daß der in jedem gesunden Kinde vorhandene Thätigkeitstrieb nur solcher Anregung bedarf, und daß der Reiz zur Bethätigung desselben durch die Gemeinschaft außerordentlich erhöht wird, weiß jeder Erzieher. Die Unarten verschwinden von selbst, wenn dem natürlichen Thätigkeitstriebe Bahn gemacht wird. Turnkunst und Kindergarten ruhen auf demselben Prinzip. Deshalb darf es auch nicht wunder nehmen, daß ein polizeiliches Verbot sie beide erreicht hat. Nur der wird sie billigen und fördern, welcher an der frischen und freien Selbstherausarbeitung der menschlichen Kräfte in der Gemeinschaft gleichstrebender Jugendgenossen seine Freunde hat und darum jede beabsichtigte Dressur ad hoc perhorresziert. Jahn und Fröbel standen einst in demselben Corps neben einander dem Feinde gegenüber; nachher von einander getrennt, arbeiteten doch beide bis in spätes Alter hinein im Dienste desselben Prinzips — dort für äußere Freiheit, hier für freie Entwicklung der Menschenkraft, als echt deutsche Erzieher. Ihr Streben war dasselbe, ihr Schicksal dasselbe. Jahn wurde der Umwälzungsgedanken, Fröbel der sozialistischen Tendenzen beschuldigt. Das Urteil der Welt hat beide von der Anklage freigesprochen. Die Erfindungen beider werden nicht untergehen; die Nachkommen werden ihre Weisen zwar nicht sklavisch nachahmen, aber an sie wieder anzuknüpfen nicht versäumen. Zeit und Raum werden dazu schon wieder erscheinen. „Das Beste bleibt der Nachwelt unverloren." —

Die schwedische Gymnastik bezweckt die körperliche Ausbildung des einzelnen Menschen. Dieses thut die deutsche Turnkunst auch; aber sie faßt den Menschen in seiner Ganzheit (Totalität) auf und bezweckt die Bildung überhaupt. Ein weiterer Unterschied zwischen beiden ist der, daß jene ihren Zweck auch an dem Menschen in seiner Isolierung erreichen zu können meint, während diese ohne Gemeinschaft nichts Wesentliches auszurichten gewiß ist, indem sie die Mischung der verschiedenen Stände verlangt. Kurz die schwedische Gymnastik verhält sich zur deutschen Turnkunst wie die Bildung einer einzelnen Seite des Menschen zur Universalbildung, insonderheit des Charakters, wie die spezielle Konfession zur Humanität.

Es ist keine Frage, welcher von beiden sich die augenblickliche Gegenwart wegen ihrer Richtung auf die Besonderheiten zuwenden wird. Jedermann erkennt die Entschiedenheit dieser Richtung, obgleich sie mehr von kleinen, aber einflußreichen Parteien, als vom Volke ausgeht. Diese Wahrheit verbürgt die Hoffnung, daß man bei verändertem Winde, namentlich dann, wenn man es einmal für notwendig hält, das Nationalgefühl zu wecken und das Nationalbewußtsein zu steigern, zur deutschen Turnkunst zurückkehren werde. —

Am 17. Sept. 1817, dem Vortage der Verheiratung Arndts mit Schleiermachers jüngster Schwester überreichten ihm die Berliner Turner, mit Jahn an der Spitze, einen silbernen Becher mit Immergrün und Eichenlaub und der Inschrift aus einem der Lieder Arndts:

„Das Wort, das unser Bund geschürzet,
Das Heil, das uns kein Teufel raubt
Und Zwingherrntrug uns nimmer kürzet,
Das sei gehalten und geglaubt,"

und mit der Adresse auf dem Deckel:

„Dem deutschen Lehrer, Schreiber, Sänger und Sprecher, Ernst Moritz Arndt, die Berlinische Turngesellschaft 1817."

Während Arndt den mit Rheinwein gefüllten Becher leerte, sangen die Turner: „Eine feste Burg ist unser Gott."

Ich erwähne dieser Begebenheit, weil eine (erhebende) Erinnerung an Arndt auch hieher gehört. Derselbe hat den Leibesübungen und der deutsch-nationalen Entwickelung stets das Wort geredet, unbeirrt durch die Verdächtigungen dieser großen Sache, die im J. 1818 in Berlin und Breslau entbrannten und von Zeit zu Zeit immer wieder aufgewärmt werden.* Nicht ist die Rede von dem, was sich

* Wie verschieden das „deutsche Turnen" beurteilt wurde, darüber giebt ein Aufsatz von Sauerwein (in den „Zeitbildern" des J. 1831, Hanau, Nr. 263) Aufschluß. Dieser p. p. Sauerwein (!) zieht das Fazit: „Das Turnen ist eine Flegelei, der Turner kommt bei allen seinen Sprüngen über die Flegeljahre nicht hinaus. In Gesellschaften von feinem Ton wird er nie eingeführt werden, weil er schmutzig aussieht, braun ist wie ein Zigeuner, haarig wie ein Esau, beim Sprechen brummt wie ein Bär und barbarische Lieder singt. Wer wird Kannibalen in gebildete Sozietäten (!) führen, wer ein Stachelschwein zum Schoßhündchen (!) haben wollen? Drum, ihr Landeskinder, besuchet keinen Turnplatz!" —

Und wie würde über Jahn A. W. von Schlegel geurteilt haben, der in seiner Abgesottenheit und Abgesüßtheit gleich einem französisch duftenden Abbé — kein deutsches Kraftwort mehr vertragen konnte, (im Wendtschen Musenalmanach für 1832) unsern E. M. Arndt mit diesen satirischen Worten belästigt:

„Dein patriot'scher Schnaps, zwar kratzend in der Kehle,
Fand damals Absatz doch bei mancher durst'gen Seele. —
Doch jetzt verlangt man edlere Getränke,
Nicht Fusel aus der Bauern-Bücherschenke." — Anm. Diester-

hier und da der Sache Fremdes an das Turnwesen angeschlossen hat, nur von ihr selbst.

Hervorragende Männer haben sie stets verteidigt. So außer Arndt — der Prof. Klumpp in seiner trefflichen Abhandlung: „Das Turnen als deutsch-nationales Entwickelungsmoment.“ In neuester Zeit hat Bartholomäi in seiner Schrift: Curtmann und die deutsche Gemütsbildung „auf die deutsch-nationale Bildung“ mit kräftigen Worten aufmerksam gemacht.* Die Sache muß im Auge behalten werden. —

Es ist nicht dieses Ortes, die Entwickelung des Turnwesens und der Gymnastik bis in unsere Tage zu verfolgen. Ich habe oben einige Gesichtspunkte angedeutet.

Nur von Spieß muß noch in einigen Worten die Rede sein.

Ich verkenne seine Verdienste nicht. Er diszipliniert durch Gymnastik, er fördert die ästhetische Bildung, seine Ordnungsübungen sind vortrefflich. Mit Recht hat Bruckner die Bedeutsamkeit seiner Methode für individuell-menschliche Bildung anerkannt. Aber seine Gymnastik ist keine Turnkunst. Dieser Ehrenname gebührt nur der Einrichtung in Jahnscher Weise: öffentlich, unter freiem Himmel, in Mischung verschiedener Stände, für nationale Zwecke.

Spieß ist im engeren Sinne des Wortes der pädagogisch-scholastische, oder auch ästhetische Gymnastiker, Jahn war der volkstümliche Erzieher und Bildner für nationale Eigentümlichkeiten und Ideen. Es kann sein, daß jetzt nur Spieß und seine Weise möglich sind; das aber muß ich wiederholen: in jeder großen Gefahr des Vaterlandes wird man auf Jahn und seine erhabenen Ideen zurückgehen; gleich einem Leuchtturm (einem Pharus) leuchtet er in die Abschwächung unserer Zeit hinein und über sie hinaus auf Zielpunkte hin, die kein volkstümlich fühlender und gesinnter Mann jemals aus dem Auge verlieren wird! —

---

wegs. — 1819 ist das Jahr der Breslauer Turnfehde. Auch in Berlin wurde damals das Turnen schon als staatsgefährlich verdächtigt.

* S. uns. Ausw. I, 9 am Ende.

SX

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

